



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Jakten på den försvunna likvärdigheten
– Om hur och vad lärare bedömer, när de betygssätter en elevtext i ämnet
svenska år 9

Sara Löfgren och Sofia Palmén

LAU370

Handledare: Staffan Stukát

Examinator: Anette Olin

Rapportnummer: HT09-2611-077, nr 28



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Jakten på den försvunna likvärdigheten. Om hur och vad lärare bedömer, när de betygssätter en elevtext i ämnet svenska år 9.

Författare: Sara Löfgren och Sofia Palmén

Termin och år: ht 2009

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Staffan Stukát

Examinator: Anette Olin

Rapportnummer: HT09-2611-077, nr 28

Nyckelord: bedömning, elevtext, svenska, likvärdig, betyg

Sammanfattning:

Syfte

Vårt huvudsyfte var kontrollera samstämmigheten mellan nio lärares bedömningar av en elevtext i svenska år 9 samt att jämföra deras resonemang bakom bedömningen. Skolverkets undersökningar indikerar att bedömningen och betygssättningen inte är likvärdig. Kursplanen innehåller tolkningsutrymme, vilket ur ett likvärdighetsperspektiv skulle kunna vara ett problem, då lärarna ska bedöma huruvida kursplanens mål har uppfyllts. Skolverkets undersökningar har främst fokuserat om betygssättningen är likvärdig. Vi ville komplettera den bild som framgår av deras undersökningar genom att undersöka resonemangen bakom betyget. Vidare var avsikten att utreda om det fanns samband mellan prioritering av kriterier, alltså tolkning av kursmålen, och betyg.

Metod

Vi använde en kombination av tre metoder: intervju, enkät och jämförande av betygssättning av elevtext. Genom dem kontrollerade vi hur bedömaröverensstämmelsen blev när nio lärares bedömningar av samma text jämfördes. Vi utgick från Skolverkets granskningar om likvärdig bedömning som visar att bedömningen inte är likvärdig. För att finna svar på bakomliggande orsaker undersökte vi genom intervjuer hur lärare resonerar sig fram till sina betyg. Där fick vi även veta lärarna anser om förslag som sambedömning och extern bedömning. Genom enkäten kunde vi förstå hur lärare prioriterar olika bedömningskriterier.

Resultat

Resultatet av undersökningen visar att huruvida bedömningen av elevtext är likvärdig eller inte beror delvis på vilket betygssystem som används. Samstämmigheten var dock relativt hög. Några samband mellan betyg och prioritering av olika kriterier fanns inte, även om det fanns likheter i resonemang. Alla lärare prioriterade kommunikativ kvalitet och innehåll högst, och alla lärare tog hänsyn till hur eleven hade löst uppgiften. I övrigt var kriteriegrupperna olika högt prioriterade. Samtliga lärare var positiva till förslag om sambedömning. Konsekvenser av resultatet blir att vi föreslår mer diskussion kring bedömning vid lärarutbildningen, och att sambedömning är en välkommen lösning.

Förord

Sara Löfgren har studerat till lärare, med inriktning svenska och slöjd, och kommer att undervisa i svenska år 6-9 och slöjd år 1-9. Sofia Palmén har studerat till lärare år 6-9, med inriktning svenska och drama, samt en kurs i Internationella Relationer.

Vi har under den verksamhetsförlagda utbildningen, VFU, insett hur mycket bedömning undervisning innehåller och hur komplex bedömning och betygssättning är. Utifrån dessa erfarenheter och vår utbildning vid Lärarprogrammet, tillsammans med en mycket aktuell debatt på området, har vi tillsammans arbetat fram problemområde, syfte och frågeställningar. Efter inläsning av litteratur har vi fått en överblick över forskningsläget och kunnat utforma vår empiriska undersökning som ett litet bidrag till den pågående debatten om likvärdig bedömning. Denna empiriska del krävde hårt arbete och mycket engagemang från både oss och de deltagande lärarna. Det är ingen nyhet att yrkesverksamma lärare har mycket att göra, och vi är oerhört tacksamma gentemot de lärare som ställt upp med att bedöma elevtexten och dela med sig av sina resonemang kring bedömning.

Vi har tillsammans suttit många timmar på Pedagogens bibliotek där vi läst Skolverkets undersökningar och annan litteratur samt sammanställt teori och resultat. I så stor utsträckning som möjligt har vi också genomfört intervjuerna tillsammans, alla utom två, som skedde samtidigt. Detta har varit viktigt för att kunna återge en så korrekt bild som möjligt av resonemanget och dessutom oerhört givande för oss som blivande lärare.

Efter att ha lyssnat på intervjuerna flera gånger i efterhand, läst olika typer av forskning inom området och diskuterat med varandra, har vi fått insikt i att bedömningen och betygssättningen är ännu mer komplex än vi hade anat. Vi har förstått att strävan efter likvärdig bedömning också kan innebära flera negativa konsekvenser som vi inte räknat med när vi började. Att få en så god fördjupning av ämnet med professionella tankegångar från lärare har varit givande. Vår förhoppning är nu att vi kan bidra med våra reflektioner och iakttagelser till den fortlöpande diskussionen om likvärdig bedömning.

Göteborgs universitet den 10 december 2009
Sara Löfgren och Sofia Palmén

Innehållsförteckning

Syfte	1
Metod.....	1
Resultat.....	1
1. Inledning	5
Vårt problemområde	5
Strävan mot en likvärdig bedömning	5
Rättvis och likvärdig betygsättning.....	6
Nationellt prov i svenska.....	6
Vår hypotes	7
2. Kunskapsläget kring bedömningens likvärdighet.....	8
2.1 Hur ser likvärdigheten ut idag?	8
Skolverkets analyser av likvärdigheten i dagens skola	8
Vad ligger till grund för lärares bedömning?	10
Likvärdig bedömning ur ett internationellt perspektiv.....	12
2.2 Förklaringar till varför bedömningen inte verkar vara likvärdig	13
Vad innebär problematiken med tolkningsutrymmet?	14
2.3 Åtgärder.....	15
2.4 Faror med jakten på likvärdigheten.....	16
2.5 Har åtgärderna hjälpt?	17
Vad säger lärarna om betygskriterierna?.....	18
2.6 Likvärdigheten för trettio år sedan: FRIS	19
2.7 Sammanfattning	19
3. Syfte och problemformulering	21
4. Metod.....	22
4.1 Val och motivering av metod och design.....	22
Val av undersökningsgrupp.....	22
Intervju och enkät.....	23
Textval.....	24
Genomförande.....	25
4.2 Etiska överväganden	26
4.3 Studiens tillförlitlighet.....	26
Reliabilitet	26
Validitet.....	27
Generaliserbarhet	28
4.4 Källkritik	28
5. Resultatredovisning.....	29
Översikt över betyg och deltagande lärare	29
5.2 Hur resonerar lärarna sig fram till betyget när de bedömer en elevtext?	32
Hur eleven har löst uppgiften	32
Samband mellan betyget och hur lärarna anser att eleven lyckats med att lösa uppgiften	33
Språket.....	33
Utmaningar med bedömning av elevtexter	33
5.3 Hur prioriterar lärarna olika bedömningskriterier?	34
5.4 Hur ser relationen ut mellan prioriteringen av bedömningskriterier och det satta betyget?	37

Varför fick texten ett minus respektive plus?.....	37
Likheter i argumentation mellan lägre betyg och högre betyg.....	38
5.5 Hur ser lärarna på alternativ som sambedömning och extern bedömning?	38
5.6 Sammanfattning	39
6 Slutdiskussion.	40
6.1 Överensstämmelsen mellan betyg	40
6.2 Hur resonerar lärarna sig fram till betyget när de bedömer en elevtext?	42
6.3 Hur prioriterar lärarna olika bedömningskriterier?	43
6.4 Relation mellan betyg och rangordning av bedömningskriterier	44
6.5 Sambedömning eller extern bedömning som lösning	44
6.6 Slutkommentarer	45
Referenser	46
Bilaga A: Elevtext.....	49
Bilaga B: Intervjufrågor	51
Bilaga C: Enkät	52
Bilaga D: Tillståndsbrev	54
Bilaga E: Missiv	55

1. Inledning

Vårt problemområde

Bedömning och betygsättning i skolan är något som alla har någon form av erfarenhet av. Om det så är från den egna skolgången eller från sitt barns skolgång är bedömning och betygsättning ett ämne som lätt engagerar. Betygen i Sverige används till urval för vidare studier och självklart blir det då viktigt att ställa sig frågan huruvida man har fått ett rättvist betyg och på vilka grunder betyget är satt. Mäts alla elever efter samma måttstock?

Under vårt pågående arbete har vi följt debatten i massmedia om likvärdig bedömning. Vi har gång på gång blivit påmind om att vårt ämne är mycket aktuellt. Vad som förutsätts för att uppnå likvärdiga betyg diskuteras i *Lärarnas tidning* (2009-12-11, s. 3), diskussioner om betygsinflation förs i tv-programmet *Skolfront* (2009-12-03) och diskussion om likvärdiga betyg i dagspress, till exempel *Göteborgs-Posten* (2009-12-01). Beror likvärdigheten på vilket betygsystem som används? Eller är det lärarnas och rektorens tolkningar av kursplanerna som avgör? Hur tänker lärarna kring vad som krävs för ett visst betyg? Är likvärdig bedömning möjlig att uppnå?

Strävan mot en likvärdig bedömning

I skollagen står att "Alla barn och ungdomar skall, oberoende av kön, geografisk hemvist samt sociala och ekonomiska förhållanden, ha tillgång till utbildning i det offentliga skolväsendet för barn och ungdom. Utbildningen skall inom varje skolform vara likvärdig, varhelst den anordnas i landet." (Skollagen 1 kap 2§) Det är alltså lagstadgat att utbildningen skall vara likvärdig, i utbildningen ingår bedömning och betygsättning. En likvärdig utbildning förutsätter att bedömning och betygsättning är likvärdig, lärare och skolor emellan. Skolverket har kommit med nedslående rapporter vad gäller likvärdigheten i dagens skola. Nationella undersökningar från Skolverket (2000a, 2007 och 2009a,b,c) indikerar att likvärdigheten vid betygsättning inte är likvärdig. Även andra undersökningar (Östlund-Stjärnegårdh, 2001; Löfqvist, 1990; Martinsson, 1978; Björnsson 1960) antyder att samstämmigheten mellan lärares betyg inte är så hög som man skulle önska, med tanke på att betygen också fungerar som urvalsmekanism. När vi har ett utbildningssystem där betygen spelar en avgörande roll för elevens framtidsmöjligheter blir det viktigt att samstämmigheten är hög.

Svenskan utgör ett av kärnämnen i skolan men är ett särskilt viktigt ämne eftersom huvudansvaret för elevernas språkliga utveckling sker i svenskundervisningen. I kursplanen för svenska (Skolverket, 2000b) står det: "Språkförmågan har stor betydelse för allt arbete i skolan och för elevernas fortsatta liv och verksamhet. Det är därför ett av skolans viktigaste uppdrag att skapa goda möjligheter för elevernas språkutveckling" (2000b, s. 1). Att utveckla elevernas språkförmåga omfattar att tala, lyssna, se, läsa och skriva samt att uppleva och lära av skönlitteratur, film och teater. Svenskämnet är alltså ett skolämne som omfattar många olika delar, fastän sammanvävda i varandra. I vår uppsats vill vi koncentrera oss på bedömning av den skrivna elevtexten. Det finns många olika mål att uppnå, och mål att sträva mot i svenskämnet. Några av målen som eleven ska ha uppnått i år 9 för att få godkänt i svenska är bland annat att eleven ska: "kunna skriva olika sorters texter så att innehållet framgår tydligt samt tillämpa skriftspråkets normer, både vid skrivande för hand och med dator" och "ha kunskaper om språket som gör det möjligt att göra iakttagelser av eget och andras språkbruk" (Skolverket, 2000b, s. 5).

Vi är intresserade av att undersöka vad lärare tar hänsyn till vid bedömning av en elevtext, om någon del prioriteras mer än andra. Vi vill undersöka om lärare bedömer samma text på ett likartat sätt, eller om resonemanget bakom skiljer sig mycket åt.

År 2009 gav Skolverket ut *Bedömning i svenska och svenska som andraspråk år 6-9*. Det är ett handledningsmaterial som kan användas som stöd vid bedömning i svenska och svenska som andraspråk. Där påpekas det att eleven ska veta på vilka grunder bedömningen sker. En förutsättning för detta är att lärare och elev diskuterar mål och betygskriterier. I den nuvarande läroplanen för det obligatoriska skolväsendet (Utbildningsdepartementet, 1994, [Lpo94]) uttrycks det att betyget skall visa hur eleven lyckats nå de uppsatta målen:

Betyget uttrycker i vad mån den enskilda eleven har uppnått de mål som uttrycks i kursplanen för respektive ämne eller ämnesblock. Som stöd för betygssättningen finns ämnesspecifika kriterier för olika kvalitetssteg. Dessa betygskriterier anges i anslutning till respektive kursplan (Utbildningsdepartementet, 1994, s. 16).

Vi vill ta reda på hur lärarna förhåller sig och använder sig av dessa kriterier och mål. Som sagt så innehåller läroplan och kursplan med betygskriterierna utrymme för tolkning. Skolverkets undersökningar indikerar att lärare tolkar målen olika, och att det kan vara en förklaring till att betygen inte blir likvärdiga.

Rättvis och likvärdig betygssättning

År 2004 gav Skolverket ut *Handlingsplan för en rättssäker och likvärdig betygssättning*. Där förtydligas vad som menas med de här begreppen. En *rättvis betygssättning* innebär att det betyg en elev fått i ett visst ämne eller i en viss kurs ska visa elevens kunskaper och färdigheter i det som ska ingå i kursen enligt kursplanen och som motsvarar betygskriterierna för betyget. Med *likvärdig* menas att måttstocken för bedömningen är densamma för alla elever. Ett betyg i en klass ska motsvara ett likadant betyg i en annan klass (Skolverket, 2004, s. 3).

Skolverket (2004) säger att det grundläggande för en rättssäker och likvärdig betygssättning är att lärare och rektorer har tillräckliga kunskaper om att tillämpa kursplaner, betygskriterier och andra bestämmelser. Ett lokalt kursplanearbete är även nödvändigt där betygskriterier tolkas utifrån de stoff och de undervisningsmetoder som används. En diskussion mellan lärare, inom skolan och även mellan olika skolor, måste föras om hur man ser på måluppfyllelse och kunskapskvaliteter.

Nationellt prov i svenska

Vi har använt oss av flera undersökningar av nationellt prov i svenska (Skolverket, 2000a; Skolverket, 2007; Östlund-Stjärnegårdh, 2002; Skolverket, 2009a; Skolverket 2009b) och ser det därför som nödvändigt att förklara lite närmare vad detta prov innebär och syftar till. I ett försök att kombinera de traditionella, objektiva, normrelaterade provens goda mättekniska egenskaper med de lokalt utformade, kriterierelaterade kvalitativa provmodellernas fördelar vad gäller pedagogiska egenskaper och innehållslig relevans, så har man i Sverige på senare år försökt att utveckla nationella prov med uppgifter, som fordrar att eleverna resonerar och själva konstruerar sina svar, och gemensamma betygskriterier som omfattar även högre kognitionsnivåer. Det finns också en tydlig intention att betygskriterierna, som hör till de svenska läroplanernas kursplaner, ska användas för att utveckla såväl som synliggöra och bedöma elevernas lärande i flera dimensioner (Korp, 2003, s. 197).

Skolverket skriver att huvudsyftet med de nationella proven är att "bidra till ökad måluppfyllelse för eleverna" och "förttydliga målen och visa på elevers starka och svaga sidor". De ska också bidra till att "konkretisera kursmål och betygskriterier" och "stödja en likvärdig och rättvis bedömning och betygsättning" samt "ge underlag för en analys av i vilken utsträckning kunskapsmålen nås på skolnivå, på huvudmannanivå och på nationell nivå" (Skolverket, 2007, s. 10). För att de nationella proven ska bidra till en mer rättvis och likvärdig betygssättning gäller dock att lärarnas bedömningar av elevsvaren visar en hög samstämmighet (Skolverket, 2009a, s. 5). Vi kommer nedan i *kunskapsläget om bedömningens likvärdighet* att titta närmare på hur bilden ser ut idag, när det gäller likvärdigheten i bedömning av en elevtext.

Vår hypotes

Vi har en tanke om att olika lärare bedömer samma text på olika sätt. Även att lärarna inte prioriterar samma områden vid bedömningen. Vi vill undersöka hur lika eller olika lärare bedömer samma text, hur samstämmigheten blir mellan deras betyg och mellan deras resonemang bakom betyget. Vi vill reflektera kring vad som skiljer sig åt i lärarnas resonemang bakom betygen, vad det leder till, och om likvärdighet är ett viktigt mål att sträva mot. Skolverket har kommit fram till att en möjlig förklaring till att bedömning inte är likvärdig är att lärare tolkar kursplanen på skilda sätt (Skolverket, 2007, s. 40 ff.). Kursplanen innehåller dock ett stort tolkningsutrymme, därför är det svårt att komma ifrån att lärare gör olika tolkningar av kursplanen. En konsekvens av det här kan bli att hur en elevs prestation bedöms beror på vilken lärare som gör bedömningen.

Vår förhoppning är att vårt arbete kan inspirera till att göra större undersökningar med liknande syfte, även om man inte kan dra några generaliserande slutsatser genom denna undersökning, då den är i liten skala.

2. Kunskapsläget kring bedömningens likvärdighet

Det finns flera sätt att mäta likvärdighet på. Skolverket har de senaste åren gjort stora undersökningar där de jämfört betyg på nationellt prov, med slutbetyg. Syftet har varit att ge en bild av hur det ser ut nationellt, mellan skolor och mellan klasser (2007, 2009c). Nedan ger vi oss i kast med att försöka ge en överblick över hur likvärdigheten sett ut de senaste åren och idag. Här följer en presentation av de undersökningar som vi anser är representativa och som vi bygger vår undersökning på.

2.1 Hur ser likvärdigheten ut idag?

En kort historisk tillbakablick

Det relativa betygssystemet fastställdes för grundskolan år 1962. En grundläggande ide för införandet av det här systemet var att man med betygen skulle klara urvalet till högre studier. Betygen skulle vara jämförbara och likvärdiga. Wigforss, en matematiklärare från Kalmar, som lade grund för det relativa betygssystemet visade att betyg var en lika god urvalsmetod som de då använda inträdesprövningarna var (Wedman, 2003). Det tog inte många år innan det relativa betygssystemet ifrågasattes. En mängd utredningar gjordes av skolverket. Wedman menar att man inte fann någon bra lösning på urvalsproblemet, som låg till grund för det relativa betygssystemet. Tillslut bortsåg man från urvalsproblemet och införde det målrelaterade betygssystemet. Betygskriterier, föreskrifter om bedömning och krav på nationella målrelaterade prov skulle vara ett stöd för läraren vid betygsättning och därmed bidra till att betygsättningen skulle genomföras på ett likvärdigt sätt. Wedman (2003) anser att trots dessa insatser kommer ojämförbarheten i betygen att kvarstå tills kursmålen formuleras på ett mer precist sätt.

Skolverkets analyser av likvärdigheten i dagens skola

Skolverket genomförde 2000-2001, på uppdrag från regeringen, en nationell kvalitetsgranskning. I 20 kommuner i fem län granskades bland annat betygsättningen för att se huruvida systemet fungerade på lokalnivå för att uppnå de nationella målen, samt om kravet på en likvärdig och rättvis betygsättning uppfylldes. Granskningen visade att det finns betydande brister när det gäller en rättvis och likvärdig bedömning. Det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet som infördes i grundskolan från 1995/1996 och i gymnasiet från 1994 innebar ett nytt sätt att tänka kring betygsättning jämfört med det tidigare relativa betygssystemet. Betygssystemet förutsätter en tydlig dialog mellan skolsystemets olika aktörer (skolverket, 2000a, s. 167). Systemet bygger på att det måste uppfattas på ett likartat sätt av alla lärare, för att likvärdighet ska uppnås. Det är dock språkligt grundat vilket innebär att det kan tolkas på olika sätt, det finns inget objektivt sätt att tolka betygssystemet på. För att tolkningarna ska överensstämma krävs det kommunikation. Resultat av den granskningen visar att det finns betydande brister vad gäller en rättvis och likvärdig bedömning. Kommunikationen mellan skolsystemets olika ansvarsområden behöver förbättras. Det vill säga mellan stat, kommun och skolans personal. Granskningen visade att huvudansvaret för en likvärdig betygsättning i de granskade kommunerna hade förflyttats och delegerats från skolhuvudman till professionella och från rektor till enskilda lärare/ lärargrupper. Ansvaret hade skjutits över åt lärarna att sätta sig in i och tolka systemet, vilket är en orimlig

situation (Skolverket, 2000a, s 169).

Med den nationella granskningen från 2000 i ryggen, genomfördes en stor analys av sambandet mellan nationellt prov och slutbetyg i grundskolan av Skolverket 2007. Den visar att det är vanligt att i svenska och matematik få ett högre slutbetyg än provbetyg (från nationellt prov). Detta i sig behöver inte vara ett likvärdighetsproblem, men det visade sig att olika klasser och skolors slutbetyg var betydligt högre än det genomsnittliga provbetyget, och sedan fanns det andra där motsatt förhållande rådde, alltså att det genomsnittliga slutbetyget var betydligt lägre än det genomsnittliga provbetyget. Det faktum att elever får högre slutbetyg än provbetyg skulle kunna bero på extrainsatta åtgärder för eleven efter det nationella provet. Höjningen kan då förklaras med en reell kunskapshöjning. Ett högre slutbetyg än provbetyg behöver alltså inte vara ett problem i sig. Det som indikerar att betygssättningen inte är likvärdig, är att variationen i avvikelser mellan provbetyg och slutbetyg pekar på att lärare och skolor eventuellt tolkar betygskriterierna olika. En annan indikation på icke likvärdig bedömning är att slutbetygen jämfördes med betygen i gymnasiet. De elever som gått på en skola som hade stora skillnader mellan provbetyg och slutbetyg hade också lägre betyg på gymnasiet (Skolverket, 2007, s. 35, 37).

I rapporten från 2007 var det alltså betyget på det nationella provet som jämfördes med slutbetyget, för att man skulle komma fram till huruvida betygssättningen var likvärdig eller inte. Ett annat sätt att undersöka likvärdigheten är att kontrollera hur olika bedömare värderar exakt samma material, exempelvis en elevtext. Även detta har gjorts av Skolverket på regeringsuppdrag (2009a, 2009b). För att likvärdighet ska kunna föreligga vid en sådan undersökning behöver samstämmigheten mellan bedömare vara hög. Om samstämmigheten, korrelationen, är hög, betyder det att bedömarna värderar texten ganska lika. Det innebär att texten skulle få samma betyg oavsett vilken bedömare (lärare) som läser och betygssätter. Om samstämmigheten är låg, betyder det att olika bedömare ger samma text olika betyg. Det skulle betyda att texten skulle värderas olika beroende på vem bedömaren är. Eftersom det nuvarande betygssystemet fungerar urskiljande, för intagning till gymnasieskolan, kan en låg samstämmighet resultera i att elever med lika förmågor bedöms olika och inte ges samma chans att bli antagen till gymnasieprogram.

Granskningen av hur lärare bedömer nationellt prov gjordes 2009. Undersökningen var ett regeringsuppdrag som Skolverket genomförde. Ska nationellt prov ligga till grund för prövning av likvärdig bedömning, krävs ju att det bedöms likvärdigt. Man använde då 100 texter och tre bedömare. Man jämförde även de tre bedömarnas betyg med det betyg som lärarna hade satt när proven skickades in. Rapporten visade att bedömningen mellan bedömarna inte hade någon hög samstämmighet. Den visade att bedömningen av elevtexten i provet för svenska (delprov C, skrivuppgiften), hade en samstämmighet, korrelation, på 0,36-0,46 mellan bedömarna. (Östlund-Stjärnegårdh, 2009b, s. 8) Detta är en låg korrelation. Östlund-Stjärnegårdh jämför korrelationen med flera andra elevtextundersökningar, bland annat den norska KAL-undersökningen.¹ Utifrån de andra undersökningarna hade en förväntad korrelation legat runt 0,6 och inte 0,4, som det i detta fall gjorde (Östlund-Stjärnegårdh, s. 13-14). Eftersom samstämmigheten bedömare emellan var så låg vid bedömningen av nationellt prov, kan det vara av allas intresse att utforska tankegången bakom betyget närmare. Skolverket har hittills lagt tyngdpunkten på att göra betygsjämförande undersökningar. Hur lärarna kommit fram till betyget har inte studerats i någon

¹ I KAL-undersökningen undersöktes flera år av examensprov från den norska grundskolan, för att se om nya läroplaner påverkat elevernas skrivande och betygssättning.

större utsträckning efter de senaste rapporterna som indikerat att betygssättningen inte är likvärdig. Vi anser ändå att det är av stor relevans att Skolverkets betygsjämförande undersökningar diskuteras vidare, eftersom de ger förutsättningar för att undersöka de bakomliggande orsakerna till bedömningens olikvärdighet. I år kom ännu en rapport (2009c) som indikerar att betygssättningen inte är likvärdig, som gjordes för gymnasiet: *Likvärdig betygssättning i gymnasieskolan? En analys av sambandet mellan nationella prov och kursbetyg*.

I den undersökningen av gymnasieskolan, (2009c), jämförde man också betyget på det nationella provet med slutbetyget, i ämnena matte, engelska och svenska, precis som granskningen av grundskolan, 2007. Den här granskningen av gymnasieskolan visade liknande resultat, alltså att det finns stora skillnader mellan vad eleven får i betyg på nationellt prov, och vad eleven får i slutbetyg. Det i sig behöver, som sagt, inte betyda att likvärdigheten är hotad. Däremot visade undersökningen stora olikheter mellan klasser och lärare. Inte heller denna undersökning lyckades dock fastställa något säkert vad detta skulle bero på. Inte heller upptäcktes några skillnader mellan fristående skola och kommunal skola; inga skillnader mellan storleken på skolorna; inga skillnader mellan prestationsnivån; svaga samband mellan ämnena på en skola. Det fanns heller ingen speciell betygskultur på enskilda skolor. Det samband som fanns var mellan program och betyg: Naturvetenskapsprogrammet hade högst betyg jämfört med provet. Kvinnliga elever får i genomsnitt högre betyg än manliga, men det förklarar inte skillnaderna. Att ha ett annat modersmål än svenska skiljde sig inte heller mer. Alltså fanns i princip inga belägg för någon av de teser man prövat för vad som kunnat ligga bakom den indikerade bristen på likvärdighet (Skolverket, 2009c, kap. 5). Därför är det intressant att bygga vidare på det här och gå djupare in på likheter och skillnader i tankegångarna bakom betygen, och tolkningarna av betygskriterierna. Ett sätt att göra det på är att använda sig av en elevskriven text, där man låter lärarnas resonemang bakom betyget stå i fokus.

Vad ligger till grund för lärares bedömning?

Flera stora undersökningar har tidigare gjorts genom elevtextundersökningar för att undersöka likvärdigheten mellan lärares bedömningar. Vi väljer att presentera några av de större elevtextundersökningarna, även om de ligger lite längre tillbaka i tiden. De ger en bild av hur lärare prioriterat betygskriterier, och vad de anser är viktigast vid bedömningen av en elevskriven text. Olika fokusering av kriterier vid textbedömning kan ge en bild av vad som skulle kunna vara en bidragande orsak till olikheter vid betyg.

Ungefär samtidigt som skolverkets stora kvalitetsgranskning 2001-2002 ägde rum, gjordes även en annan stor undersökning. Det var med det då relativt nya betygssystemet från 1994 som grund, som läraren och provkonstruktören av nationellt prov i svenska, Eva Östlund-Stjärnegårdh, utförde en undersökning för att komma fram till skillnaden mellan en godkänd text och en icke godkänd text hos elever och lärare på gymnasiet och vuxenskolan i ämnet svenska (2002). Hon använde sig av 60 nationella prov för kurs B i Svenska (ungdomsgymnasiet och komvux) från 1997 (s. 33). Något som var mycket slående var att det var stora skillnader i betygssättningen mellan elevernas lärare som betygsatt proven och de oberoende bedömare. Den egna läraren var i undersökningen ”snällare” i sin betygssättning än den oberoende bedömaren (s. 183). Till grund för den undersökningen använde Östlund-Stjärnegårdh sig av en enkätundersökning (1999) där hon frågade vad som främst ligger till grund för lärares bedömning, när de ska bestämma om en text är godkänd eller inte, och kom fram till fem punkter: *texten som helhet, disposition, innehåll, språk* och *stil* (Östlund-Stjärnegårdh, 1999, s. 4). De fem punkterna innehöll ett antal

underkriterier. De prioriterades olika högt när olika lärare bedömer. Av dessa kriterier var *helhetsbedömning* högst prioriterad, bland annat hur eleven löst uppgiften och att den träffat rätt i genre. Detta handlar om den kommunikativa förmågan, att kunna rikta sig till rätt mottagare. Sex andra kriterier anses viktiga i bedömningen, i följande fallande betydelseordning: *funktion i den angivna situationen; relevant innehåll; hur eleven följt instruktionen; anpassning till situationen; röd tråd*, genom att bland annat göra en god styckeindelning och meningsbyggnad. De fyra första anser vi i viss mån innebära samma sak. De är lite olika formulerade, men mäter ungefär samma förmåga: den kommunikativa. Källanvändning är mindre viktigt. Det är heller inte aktuellt för alla texter. Omfång/textlängd har mindre betydelse, även om de icke godkända texterna som regel innehåller färre än 300 ord. Detta verkar dock mest handla om att det inte finns tillräckligt mycket att bedöma om texten är kortare (s. 51-52, 185). Det är emellertid en intressant aspekt, då även Löfqvist skriver (1990, s. 158-159) att textlängden har betydelse för betyget. Han beskriver att ett lika tillförlitligt resultat kunde uppnås genom att räkna ord, som att använda två-tre bedömare. Löfqvist refererar också till Björnsson (1980), som har kommit fram till att när elever från år 4 skulle skriva sammanfattning, var de texter med högst betyg dubbelt så långa som de med lägst betyg (Löfqvist, 1990, s. 159). Olika typer av texter är olika svåra att bedöma, och enligt Östlund-Stjärnegårdh är det de skönlitterära texterna som är mest svårbedömda (2002, s. 187).

2007 hölls en kurs i kunskapssyn och bedömning i svenska, för 30 verksamma lärare i svenska. Kursen resulterade i en bok *Kunskap och bedömning i svenska. Lärare diskuterar teori och praktik*. En av svensklärarna beskriver hur hon bedömt en skrivuppgift som hennes klass (år 9) arbetat med. Hon beskriver att hon börjar med att bedöma den kommunikativa kvaliteten/strukturen och se om texten höll som en helhet. Sedan såg hon på språket, hur eleverna kommit i sin språkliga utveckling. För att lättare kunna se detta jämförde hon med tidigare texter som eleverna skrivit. I Östlund-Stjärnegårdhs enkät (1999) om vad som ligger till grund för lärares bedömning var det den kommunikativa förmågan som prioriterades högst, vilket även gäller för svenskläraren i detta fall. Svenskläraren reflekterar över skrivuppgiften som eleverna hade arbetat med och hon anser att det är mycket viktigt att ha reella mottagare för elevtexter, så att eleven känner att de inte bara skriver för lärarens skull och därmed lättare kan utveckla sin kommunikativa förmåga i skrivandet.

I *nationella utvärderingen av grundskolan, 2003, huvudrapport*, är syftet på uppdrag av Skolverket att ge en bild av grundskolans utveckling. 2005 publicerades en mer fördjupande ämnesrapportering för svenska och svenska som andra språk, med huvudrapporten från 2003 som grund (Skolverket 2005a). Där redovisas lärarnas syn på vilka moment som är nödvändiga för ett godkänt betyg i svenska. 319 svensklärare ingick i undersökningen. Lärarna fick rangordna olika moment utifrån vilka de ansåg att eleverna måste klara för att få godkänt. *Läsa en skönlitterär bok* kom på första plats med nästan hundra procents överensstämmelse mellan lärarna. Mer än 90 % av lärarna ansåg att *redovisa ett arbete muntligt, skriva egna berättelser, skriva för att uttrycka egna tankar* är nödvändigt för ett godkänt betyg. Emellertid var inte kravet högt ställt av korrekthet i den skrivna texten. Längst ner på listan av rangordnade moment fanns *skriva utan grammatiska fel* och *skriva i stort sett utan stavfel*. Det var endast 10-15 procent av de medverkande lärarna som ansåg att eleverna måste klara detta för att få godkänt. Momentet *skriva tydligt för hand* ansåg närmare 40 procent var viktigt för att få godkänt i svenska. I intervjuerna som även gjordes för nationella utvärderingen förklarar två lärare vilka formella färdigheter som saknas när en elev inte når godkänt vad gäller skrivandet. En lärare ansåg att det kan vara en oförmåga hos eleven att skapa en sammanhängande text. Det vill säga brister i form

av avsaknad av skiljetecken, avsaknad av mellanrum mellan ord, mycket dålig stavning och dålig språkkänsla. En annan lärare ansåg att om en elev inte kan skriva läsligt för hand, har svårt att få ihop en enkel text och stavar mycket illa kan eleven inte nå godkänt (Skolverket, 2005a, s. 87).

Likvärdig bedömning ur ett internationellt perspektiv

Vi har ovan försökt belysa vad några av de större svenska undersökningarna kommit fram till. I Sverige fokuseras det på likvärdig bedömning, är Sverige unik med att betona vikten av likvärdig bedömning? Betygssystem förekommer i alla skolsystem, även om de kan vara utformade på olika sätt har de gemensamt att de avstämmer uppnådda prestationer hos eleven. Sverige är inte ensamt om att ha ett målrelaterat betygssystem. Men den stora fokuseringen på betygssystemets likvärdighet saknar motstycke i andra länder med liknande system. En förklaring till detta kan vara att betygssystemet i Sverige används som ett urgallringssystem. Många andra länder med liknande betygssystem använder sig i stor utsträckning av andra metoder för att gallra ut studenterna till att komma in på högre utbildning. Det kan exempelvis vara intagningsprov och intervjuer. Eftersom betygen i Sverige ofta är den uteslutande metoden att söka in på en utbildning kan man lättare förstå att frågan om i vilken utsträckning betygen är likvärdiga blir en het fråga (Wedman, 2003, s. 277).

En stor internationell undersökning om bedömning av textskrivande i skolan gjordes av IEA, The International Association for the Evaluation Achievement, som grundades 1959. Undersökningen kallades *The Study of Written Composition* och började 1980. Den syftade till att ge en klarare bild av en då ganska grumlad sfär: skrivande i skolan på modersmålet. Den undersöker olika texttyper, och hur dessa värdesätts och bedöms olika i olika länder med kulturella skillnader (Gorman, Purves & Degenhart, 1988). Vi begränsar emellertid vår studie till Sverige, varför vi väljer att inte diskutera denna undersökning vidare. Den svenska delen av undersökningen finns presenterad i Löfqvist (1990). I diskussionen om resultatet av undersökningen diskuteras dels problematiken med subjektivitet, dels metod för betygssättning, som varierade mycket. Problematiken med dessa två är bland annat att det är likvärdigheten som ställer till det för eleverna, då de ska använda betygen för vidare studier (Löfqvist, 1990, s. 156). Det är emellertid så att bakgrunder till skillnader i bedömning grundar sig i olika erfarenheter, attityder och uppfattningar. Även om detta är ett likvärdighetsproblem är han inte av uppfattningen att det varken är möjligt eller önskvärt att hitta ett standardiserat mått på bedömning av skrivna texter. Istället för att finna ett standardiserat mått, presenterar han en idé (Purves et al: 1984), där eleverna fick fråga läraren om vad han/hon tyckte vad viktigast att fokusera på. Då vet eleven förutsättningarna och vad de ska tänka på när de skriver. Han skriver att elever ofta har bilden av att stavning och skrivregler är det viktigaste i skrivande. Denna uppfattning delas dock inte av deras lärare. Att skrivreglerna är viktiga kan komma av att lärare i Sverige oftast markerar språkliga fel i marginalerna, inte det som är bra. I slutet skrivs ofta en övergripande kommentar, men den är inte lika exakt (Löfqvist s. 157-158).

2.2 Förklaringar till varför bedömningen inte verkar vara likvärdig

Läraren skall ha ansvaret för att betygen sätts i enlighet med de nationella kraven och det är rektorns uppgift att se till att lärarna ges de rätta förutsättningarna för detta arbete. Det vill säga genom fortbildning och tid till diskussioner och samarbete, mellan lärare och mellan skolor, om betygsfrågor. Skolhuvudmannen har sedan det övergripande ansvaret för att de nationella målen och kriterierna uppnås (Skolverket, 2000a, s. 173). Den Nationella kvalitetsgranskningen 2000-2001 visade att det på flera håll saknades djupare analyser och utvärderingar av betygssättningen så att huvudmännen vet att den görs i relation till nationella mål och fastställda kriterier och vilka faktorer som ligger bakom vanligt förekommande skillnader mellan de olika skolornas kriterier och betygssättning (Skolverket, 2000a, s. 158).

Den Nationella kvalitetsgranskningen (2000) visar även att såväl stat som kommun tycks ha underskattat komplexiteten i det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet samt den tid och kraft som var nödvändig för att genomföra det. De riktiga förutsättningarna har saknats för lärarna att kunna sätta sig in i betygssystemet och förstå det. Det har även saknats tid och möjlighet för lärarna att arbeta långsiktigt med bedömnings- och betygsfrågor kopplade till läroplans- och kursmål (Skolverket, 2000a, s.167). Lärarna påpekar också att det är svårt att vara både pedagog och domare, och föreslår externa bedömare.

Östlund-Stjärnegårdh diskuterar problematiken kring den dubbla roll som läraren har i egenskap av pedagog och bedömare (s. 184). Detta kan vara speciellt svårt i skrivprocessen, där läraren ska uppmuntra och komma med goda råd och sedan också agera bedömare. Kanske hade det, ur den synvinkeln, varit bättre för både lärare och elev om man haft en extern bedömare? (skolverket, 2007, s. 6) skriver om olika orsaker till att bedömningen inte är likvärdig. Om det är så att lärare har svårt att underkänna elever finns det ett problem. Då skulle man kunna tänka sig att en extern bedömare skulle bedöma mer rättvist.

Skolverket presenterar olika möjliga förklaringar till varför avvikelserna mellan provbetyg och slutbetyg är ganska stora. Några av de, som presenteras som de mindre troliga, är "Läraren har bredare underlag än provresultatet för att bedöma elevernas måluppfyllelse". Detta skulle dock inte förklara skillnaderna mellan skolor och klasser. Nästa som nämns är: "Eleverna har arbetat med ett annat stoff än det provet handlar om." De skriver att "Mycket tyder dock på att läromedlen är ganska styrande för undervisningens innehåll och att lärarna åtminstone försöker anpassa stoffet till vad man förväntar sig kommer på proven". Vad det är som gör att mycket tyder på detta nämns dock inte. En tredje förklaring som nämns mycket kortfattat är "Läraren har att ta hänsyn till fler mål än de som ingår i nationella provet". Om detta skriver de dock att "all erfarenhet tyder dock på att lärarna prioriterar de mål som provas i proven" och dessutom skulle det inte vara så troligt att elever på en viss skola skulle vara bättre eller sämre på just de målen (Skolverket, 2007, s. 37).

Fyra förklaringar presenteras som de mest relevanta till varför bedömningen inte verkar vara likvärdig. Den första förklaringen är "Särskilda insatser sätts in för elever som inte klarat proven". Det gäller främst elever som inte uppnått godkänt på provet. Emellertid skrivs provet på våren, och det finns inte så mycket tid kvar på terminen. Det är dock möjligt, om det är ett

speciellt moment som behövs för att uppnå målen. Olika lyckade stödinsatser skulle kunna förklara skillnaderna (Skolverket, 2007, s. 37-38). Den andra förklaringen har inte så mycket belägg, men säger att "Behörighetskraven gör att lärare inte gärna vill underkänna elever". Det finns lite information som säger att lärare tycker att det är jobbigt att underkänna elever, och att påtryckningar från föräldrar, elev och studievägledare för att individuella programmet inte skulle fungera särskilt bra, gör att lärare godkänner elever på orättvisa grunder. Det finns som sagt dock varken enig forskning eller annat än "anekdotisk information" om denna förklaring (s. 38-39). En tredje förklaring skulle vara att lärare sätter betyg på andra grunder än provbetygen. Det kan vara att lärare konstruerar prov som inte tar upp alla mål, eller att andra mål läggs till. Det nämns dock inte vilka studier som ligger till grund för detta påstående (s. 39-40). En fjärde förklaring skulle vara att "Lärare på olika skolor gör olika tolkningar av mål och betygskriterier, dels sinsemellan och dels i förhållande till de nationella proven". I en lärarenkät från 1994 framkom att lärare uttryckte en önskan om mer preciserade mål (s. 40-42).

En enkätstudie genomfördes 2004 av statistiska centralbyrån på uppdrag av Skolverket. Skälet var att skolverket ville få ett underlag för det kommande kursplanarbetet i grund- och gymnasieskolan. Syftet var att ta reda på hur mål och kriterier förstås av lärare och rektorer, för att ge en indikation om hur nya mål och kriterierna bör utformas. Lärarna tillfrågades om vilka åtgärder de ansåg var mest önskvärda för att öka likvärdigheten. En majoritet av lärarna (cirka 62 procent) tyckte att införande av fler betygssteg är mycket önskvärt, endast tio procent tyckte inte att det behövdes. De ansåg att mer preciserade nationella betygskriterier var värt att övervägas (Skolverket, 2005b). År 2008 gav skolverket ut *Kursplanen - ett rättesnöre? Lärare om kursplanerna i svenska, samhällskunskap och kemi*. I rapporten redovisar Skolverket resultaten av en utvärdering av grundskolans kursplaner. Rapporten baseras på intervjuer och lokala dokument och kompletteras med uppgifter från Skolverket om tidigare enkätundersökningar, bland annat den ovan nämnda från 2004 (2005b). När det gäller likvärdigheten i betygsättning uttrycker en ganska stor andel av de medverkande lärarna kritik. Mellan en fjärdedel och en tredjedel av svensklärarna tycker att det finns stora problem med att uppnå en likvärdig betygsättning i landet. Omkring hälften anser att det finns vissa problem att få till likvärdigbetygsättning på den egna skolan.

Kursplanen - ett rättesnöre? Lärare om kursplanerna i svenska, samhällskunskap och kemi visar att många av lärarna har synpunkter vad gäller tydligheten i riktlinjerna för betygsättning. Här fanns en kluvenhet i hur mycket statlig styrning av undervisning som bör finnas. Det kan tilläggas att även obehöriga lärare deltog i undersökningen och att de behöriga lärarna i något högre grad ansåg att kursplanen var tydlig. En form av otydlighet är att enskilda målformuleringar upplevs svåra att förstå. Oftast är det just vid betygsättningen som problem uppstår. Det finns olika sätt att tolka och förstå målen. Trots att många kunde se problem med kursplanens relativt stora tolkningsutrymme var ändå många inte redo att föreslå förändringar i riktning mot mer styrning så som mer detaljerade anvisningar av metod och innehåll eller mer precisa betygskriterier (Skolverket 2008, s. 29).

Vad innebär problematiken med tolkningsutrymmet?

I Skolverkets undersökning av likvärdiga betyg i grundskolan (2007) förs ett resonemang om tolkning, där de skriver att kursplanens uppnåendemål och betygskriterier inte är utformade så att innebörden är självklar för alla läsare, utan förutsätter en professionell tolkning av lärarna. De skriver vidare att "Systemet förutsätter att landets svensklärare utifrån sin profession har en

gemensam uppfattning om de begrepp som används i betygskriterierna och att de därför också kan bedöma eleverna på liknande grunder" (s. 41). Det krävs alltså att man har en hög professionell kompetens för att kunna bedöma och betygssätta elevers kunskaper. Resonemanget om tolkning för oss in på begreppet hermeneutik. Henry Egidius, som har lång erfarenhet av undervisning, pedagogiskt utvecklingsarbete och är författare till många böcker och uppslagsverk inom pedagogik och psykologi har skrivit om hermeneutik. Ordet kommer från grekiskan och betyder "'tolkning av budskap', 'tolkning av texter'" (Egidius, 1986, s. 41). Texter behöver tolkas, eftersom de inte är kopior av verkligheten de beskriver, utan de är hänvisningar till verkligheten med hjälp av språket. Eftersom ord och uttryck har många betydelser är de aldrig exakta. "I varje text finns det viktig information 'mellan raderna'. Även det som inte sägs ger betydelse åt texten" (s. 41). "Det behövs tolkningar som bygger på meningsförståelse, kännedom om sammanhangen och förmåga till inlevelse" (s. 41). Det är alltså, som Skolverket skriver, nödvändigt att utifrån svensklärarprofessionen ha kännedom om sammanhangen och meningsförståelse. Egidius skriver vidare om att det finns, utan att vi tänker på det, "mängder av ord och formuleringar som är speciella för en viss tid, en viss grupp människor eller en viss typ av litteratur" (s.42).

Egidius skriver också om Friedrich Asts 'hermeneutiska cirkel'. Den bygger på att historiska texter och händelser måste sättas in i deras sammanhang. Man får djupare förståelse genom att låta en enskild företeelse inverka på förståelsen av sammanhanget, och sedan tar man den nya förståelsen eller insikten och låter den inverka på förståelsen av den enskilda händelsen (s. 44). Det här med att sätta in enskilda företeelser i sitt sammanhang kommer vi att diskutera vidare i avsnitt 2.4, där det diskuteras huruvida bedömning ska ske i sitt sammanhang eller isoleras från det.

2.3 Åtgärder

Efter den nationella granskningen 2000 satte staten in ett antal åtgärder för att bedömning ska bli mer likvärdig. 2001 gav skolverket ut *Bedömning och betygsättning – kommentarer med frågor och svar*. 2003 utkom *Allmänna råd och kommentarer för en likvärdig betygsättning*, vilken 2009 kompletterades av *Författningskommentarer för likvärdig bedömning och betygsättning*. I den står uttryckt att lärare ska samtala om betygsfrågor, t.ex. att man ska hjälpas åt att tolka kursmålen (2009d, s. 4).

2003 började även provresultaten från de nationella proven samlas in från samtliga skolor och publiceras på skolverkets hemsida. Det skall bidra till att öka insynen och på så sätt uppmärksamma de skolor som avviker mycket. Sedan 2004 finns en särskild betygssida på Skolverkets hemsida med rådgivande material om betygsättning och bedömningsexempel för svenska, matematik och engelska i år 9. Sedan 2008 gör skolverket systematiska inspektioner av alla kommuner och skolor vart tredje år (Skolverket, 2008, s. 45). Många insatser har alltså gjorts från Skolverkets sida, för att öka likvärdigheten. Finns det då något problem med att maximera likvärdigheten?

2.4 Faror med jakten på likvärdigheten

Att mäta kunskaper av skrivna texter, alltså att mäta och bedöma skrivförmågan hos elever är oerhört komplext. Flertalet undersökningar som vi diskuterat ovan, indikerar att bedömningen inte är likvärdig. Brian Huot, ph.D. Rethoric and Linguistics (Indiana of Pennsylvania), Professor & Writing Program Coordinator, menar att den traditionella bedömningen av skriven text är gammalmodig och grundar sig i den positivistiska epistemologin som antar att det finns en "sanning" ett "rätt", som är konstant. (Huot, 1996, s. 549) Risker med att jaga likvärdigheten kan vara att andra värden skuffas undan. Ett sätt att bedöma på, som i viss mån skulle öka likvärdigheten, är att använda datorbedömning, ett standardiserat likadant mått, som vi nämnde tidigare. Huot menar dock att det är mycket mer komplext, och man måste se till helheten, inte bara summan av delarna. Här kommer också de nationella proven in, som ska kunna mätas och jämföras mellan studenter, skolor och år. Sammanhang, samspel och individuella förutsättningar som ett sociokulturellt perspektiv skulle ta hänsyn till, ryms inte inom dessa ramar av mätbarhet (Huot, 1996, s. 550).

Vi har funderat kring den eventuella svårigheten med subjektivitet som skulle kunna uppstå vid relationer. Lärare – elev bygger ju alltid på någon form av relation, men hur stor betydelse har det vid bedömningen? Subjektiviteten visar sig ha stor betydelse i Östlund-Stjärnegårdhs undersökning 2002, så hon rekommenderar därför medbedömning. I hennes studie var lärarna betydligt hårdare i sin bedömning när det var en anonym text än när det var en elev som läraren följde. Endast tio av de sextio texter som skickades in till hennes undersökning var underkända av ordinarie lärare. Av de oberoende bedömnarna fick dock 35 stycken texter icke godkänt (s. 183). Hon skriver att lärare som bedömer sina egna elever väger in betydligt mer av den kunskap hon känner till om eleven i betyget av texten (Östlund-Stjärnegårdh, 2002, s. 73). I *nationella kvalitetsgranskningar 2000*, betonas "nödvändigheten av diskussion och att konsensus råder mellan lärare på både lokal och kommunal nivå" (skolverket, 2000a, s. 171). Det är något som Brian Huot skriver om. Han säger att, när man i strävan mot objektiviteten isolerar bedömningsmaterialet från sitt sammanhang får detta konsekvenser för eleverna, då sammanhanget skapar mening. Det hänger ihop med resonemanget om den 'hermeneutiska cirkeln', som vi nämnde tidigare, där sammanhanget ger en större mening åt det enskilda och tvärtom. Huot formulerar det som följande: "This absence of context distorts the ability of individuals who rely on it to make meaning". Alltså kan man förlora andra mycket viktiga värden i jakten på likvärdighet. Kanske är det så att bedömningens validitet inte blir hög bara för att reliabiliteten är hög. Huot skriver vidare om att lärande sker i samspel, en teori som har utvecklats mycket de senaste tjugo åren (artikeln skrevs 1996), men att uppfattningen om hur bedömning bör utföras snarare går i motsatt riktning. Han beskriver det på följande vis:

For the last two or three decades writing pedagogy has moved toward process-oriented and context-specific approaches that focus on students' individual cognitive energies and their socially positioned identities as members of culturally bound groups. On the contrary, writing assessment has remained a contextless activity emphasizing standardization and an ideal version of writing quality (Huot, 1996, s 561).

Bedömningen är, i motsats till lärandet, sammanhangslös och det finns en strävan efter att finna standardiserade metoder. Vidare skriver Huot om dessa nya metoder som utvecklas, där det anonyma och objektiva blir oviktigt. Att veta så mycket som möjligt om eleven, blir då det eftersträvarsvärda:

Within these procedures, the sacred cow of writing assessment, interrater reliability, becomes irrelevant because agreement on blind readings is no longer a crucial element for an accurate or valid evaluative decision. Instead, our attention is directed toward creating an assessment environment for reading and writing that is sensitive to the purpose and criteria for successful communication in which student ability in writing becomes part of a community's search for value and meaning within a shared context (Huot, 1996, s. 563).

Här är samstämmigheten mellan bedömare inte längre viktigt, utan det är istället det situerade lärandet och skapandet av mening och sammanhang som är det viktiga. Huots diskussion om nya metoder för bedömning är avsedda för college. Vi anser ändå att idéerna är så pass relevanta att vi vill ha med en del av diskussionen här, för att påvisa andra perspektiv på "den heliga kon": likvärdig bedömning. Huot resonerar vidare om att det emellertid inte bara handlar om betydelsen av att bedöma holistiskt och ta hänsyn till sammanhang, retorik och det individuella. Ska man ha betyg, så måste ju dessa också vara i någon mån rättvisa och motsvariga, annars är det ingen idé att ha det alls. Eleven måste ha rätt till att veta att betyget som satts är likvärdigt med andra elevers. Annars finns det ingen reliabilitet i betyget, men det är viktigt att reliabiliteten inte utesluter validiteten.

Enligt rapporten från Skolverket som gjordes som regeringsuppdrag för att undersöka likvärdigheten vid bedömning av nationella prov (2009a) är sambedömning så oerhört viktigt att forskarna som gjort undersökningen (Östlund-Stjärnegårdh gjorde undersökningen i svenska) råder Skolverket att inte bara rekommendera sambedömning, utan till och med föreskriva det. Forskarna som genomfört undersökningen anser också att lärarna behöver tränas i att bedöma (2009a, s. 25). Även en rapport från Utbildningsdepartementet: *Ämnesbetyg i en kursutformad gymnasieskola* (2001) argumenterar för medbedömning (Östlund-Stjärnegårdh, 2002, s. 183).

2.5 Har åtgärderna hjälpt?

I Skolverkets rapport *Provbetyg – Slutbetyg – Likvärdig bedömning? En statistisk analys av sambandet mellan nationella prov och slutbetyg i grundskolan 1998-2006* (2007) diskuteras om insatserna från statens sida har lett till en ökad likvärdig betygsättning jämfört med 90-talet. Det diskuteras även hur likvärdigt betygen sätts i dagens skola. För att kunna undersöka det här används resultat från nationella provet i svenska, matte och engelska. Provresultaten jämförs med slutbetyget som eleverna får i vardera ämne. Rapporten visar att likvärdigheten i betygsättningen inte har förbättrats över tid, men att den inte heller har försämrats, sedan de första betygen sattes inom det nya betygssystemet 1998. Detta kan tyckas märkligt när det gjorts mycket för att försöka förbättra likvärdigheten (Skolverket, 2007).

Skolverket skriver även i *Handlingsplan för en rättssäker och likvärdig betygssättning* att deras kvalitetsgranskningar, tillsyn och uppföljning sammantaget visar "en dyster bild, även om goda undantag finns på många håll." Den visar att alla elever inte kan garanteras en likvärdig bedömning (2004, s. 4).

När Skolverket gjorde undersökningen på regeringsuppdrag (2009a) för att kontrollera vad som skett med likvärdigheten inom bedömning konstateras att korrelationen mellan bedömare är osedvanligt låg (s. 25). Som möjliga förklaringar ser de ett höjt fokus på genrekunskap, vilket en del lärare påpekat är svårt. En annan orsak som anges är att de haft så många som 100 texter att

bedöma. Forskarna uttrycker att "Det skulle vara intressant att göra om studien med färre texter fast med fler bedömare" (s. 25). Detta är något vi tar fasta på och tänker oss att vi skulle kunna göra i liten skala, för att se om tendensen med låg samstämmighet håller i sig eller förändras.

Vad säger lärarna om betygskriterierna?

I Provbetyg – Slutbetyg – Likvärdig bedömning? En statistisk analys av sambandet mellan nationella prov och slutbetyg i grundskolan 1998-2006 (2007) redovisas en enkätundersökning, Lokalt kursplanearbete 2004 (2005a), om lärares syn på de olika betygsstegen i bland annat svenska. Där framgår att lärarna i stor utsträckning utgår från de nationella betygskriterierna när de sätter betyg och de förefaller i hög utsträckning ha uppfattningen att de själva sätter rättvisa betyg. Lärarnas enkätsvar visar även att de anser att tolkningen av kursplanerna är långt ifrån oproblematiske. Ungefär hälften upplever att målen är otydliga. En fjärdedel menar att flera begrepp som används är svåra att förstå och ungefär fyra av fem svensklärare tycker att införandet av mer precisa nationella betygskriterier är "mycket önskvärt" eller "värt att överväga". Över hälften av alla tillfrågade svensklärare upplever att det är stora eller vissa problem att uppnå en likvärdig betygsättning i landet (Skolverket, 2008, s. 42).

2.6 Likvärdigheten för trettio år sedan: FRIS

1970-1977 genomfördes en undersökning vid Malmö lärarhögskola om fri skrivning i skolan, finansierad av Skolöverstyrelsen. De diskuterar några frågeställningar, som vi tycker är relevanta och värda att undersöka mer. Vem ska bedöma, hur många ska bedöma och ur vilka aspekter ska bedömningarna göras? Ska man göra helhetsbedömningar eller profilerade bedömningar? (Martinsson, 1978, s. 81) Martinsson refererar till Page och Paulus (1968), som försökte sig på att undersöka möjligheten att utveckla datorbedömning. Det gick ut på att man skulle finna utmärkande drag i elevprosa som skulle kunna analyseras med hjälp av datorprogram. Dessa drag skulle förutsäga bedömningar om innehåll, organisation, korrekthet och allmän kvalitet. Tanken var också att utveckla datorprogram för att utveckla dessa egenskaper och studera möjligheten till att använda datorkommentarer som respons till eleverna. Fördelarna med detta skulle vara att det var billigt och enkelt (Martinsson, 1978, s. 11). Senare har detta kommit att bli mycket stort, och kallas numera e-bedömning. Vi diskuterade detta med universitetslektor Gudrun Ericksson, som är med och utformar nationellt prov i engelska, den 18 november 2009. Hon menar att det stora problemet med det är att datorn endast kan göra en analytisk bedömning. Datorn kan aldrig göra den helhetsbedömning en lärare kan göra. Den kan inte analysera relationerna mellan olika drag och se helheten i texten. Hon påpekar också att det lätt mätbara är ofta det som bedöms, men att det är viktigt att även det svårt mätbara bedöms (Ericksson 2009-11-18).

Även FRIS-undersökningen utgick från helhetsbedömning, så som de flesta andra undersökningar vid jämförelse av samstämmighet mellan bedömare gör. Korrelationerna mellan lärarna i den undersökningen var nära 0,7. Björnsson (1960) redovisar också en undersökning med korrelationer 0,7 som medelvärde. I den senaste stora undersökningen som genomfördes av Skolverkets forskare som regeringsuppdrag, som handlade om textbedömning (2009a) var korrelationerna vid bedömning av elevskrivna text i svenska som tidigare nämnt ca 0,4. Utifrån den norska undersökningen: KAL-projektet hade korrelationen varit förväntad till ungefär 0,6. (2009a, s. 25)

2.7 Sammanfattning

Efter att det målrelaterade betygssystemet infördes 1994 uppstod problem med likvärdigheten. Systemet bygger på att det måste uppfattas på ett likartat sätt, men kursplaner och mål innehåller ett tolkningsutrymme. Skolverkets granskning från 2002 visade att det fanns betydande brister vad gäller likvärdigheten. Även analyserna av sambanden mellan nationellt provbetyg och slutbetyg, som gjordes 2007 för grundskolan och 2009 för gymnasieskolan indikerar att bedömningen inte är likvärdig, och att det kan ha att göra med att mål och betygskriterier tolkas olika. När Skolverket undersökte sambandet mellan olika bedömares betyg på nationellt prov, visade det sig vara en mycket låg samstämmighet. Man använde sig då av 100 texten och tre bedömare. Skolverkets undersökningar har hittills haft sin tyngdpunkt på att studera om betyget är likvärdigt, men ännu har de inte i någon större utsträckning undersökt de bakomliggande orsakerna. Därför är det intressant att gå vidare från de här utredningarna och ta reda på hur tankegångarna ser ut som leder fram till betyget. Flera undersökningar har använt sig av den elevskrivna texten för att ta reda på vad lärare tar hänsyn till när de bedömer hur eleven uppfyllt i förväg uppställda kriterier. Östlund-Stjärnegårdh lät lärare kryssa för olika kriterier som främst

låg till grund när de bestämde om en text från nationellt prov vid gymnasiet var godkänd eller inte. Hon fick då fram att texten som helhet samt hur den fungerar i den angivna situationen stod högt upp på lärarnas prioritering. I Skolverkets undersökning från 2003 visade det sig att korrekthet i texten hamnade längst ned på listan av de viktigaste kriterierna för att få godkänt.

Förslag för att nå en ökad likvärdighet har kommit fram i samband med olika undersökningar, bland annat sambedomning och extern bedömning, för att bland annat få bukt med subjektiviteten vid bedömning. Problem med jakten på likvärdighet har diskuterats av bland annat Huot, som anser att subjektiviteten inte behöver vara ett problem. Lärande sker i samspel och då kanske även bedömning bör ske i samspel, snarare än isolerat från sitt sammanhang.

Utifrån de här undersökningarna som indikerar att likvärdigheten inte är så hög som den borde vara, kan det vara intressant att undersöka vidare hur likvärdigheten ser ut när lärare bedömer samma material, för att på så sätt få en ökad förståelse för varför bedömningarna inte är likvärdiga.

3. Syfte och problemformulering

Uppsatsens huvudsakliga syfte är att:

- kontrollera samstämmigheten mellan nio lärares bedömningar av en elevtext i svenska år 9 samt att jämföra deras resonemang bakom bedömningen.

I år 9 ska eleven ha uppnått vissa mål, som ligger till grund för betygssättningen. De här betygen ligger i sin tur till grund för huruvida eleven kommer in på det gymnasieprogram han eller hon valt. Efter en genomgång av forskningsläget valde vi att använda ett moment i betygssättningen, den elevskrivna texten, eftersom den är en konkret uppgift som eleven ska klara av, och det är något som alla svensklärare fortlöpande bedömer. Samtidigt är det en komplex uppgift, eftersom en text innefattar många moment. Den elevskrivna texten är också något som andra forskare har haft som utgångspunkt för att undersöka likvärdigheten på. Vi använde oss av den för att undersöka hur olika lärare bedömer exakt samma text.

Kursplanen innehåller som sagt ett tolkningsutrymme. Vi vill undersöka olika sätt att resonera kring tolkning av kursplanen och betygskriterierna i svenska. Det kan finnas olika sätt att tänka kring vilka kriterier som är viktigast. Vad får resonemangens olikheter för konsekvenser för betyget?

Skolverket har fastställt att bedömning har betydande brister när det gäller likvärdigheten. Alla lärare gör sin egen professionella tolkning utifrån centralt fastställda kriterier, men tolkningen blir inte samstämmig mellan lärare, framförallt inte mellan skolor. Det här ligger visserligen helt inom ramarna för betygssystemet, men har likafullt negativa konsekvenser för en likvärdig betygssättning (Skolverket, 2007, s. 6). Vår förhoppning är att få en djupare förståelse för komplexiteten i bedömning och olika sätt att tolka betygskriterierna och kursplanen.

"Det finns flera studier som visar att lärarnas tolkningar av mål och betygskriterier sällan prövas mot andra lärares tolkningar utöver dem på den egna skolan. Hur lika eller olika tolkningarna är finns det dock inte mycket kunskap om ännu" (Skolverket, 2007, s. 43). Detta vill vi undersöka närmare i vårt examensarbete. Vi kommer inte att genomföra en undersökning som det går att göra generaliseringar utifrån. Efter våra förutsättningar skall vi undersöka lärares tolkningar av mål och betygskriterier genom att jämföra deras betygssättning av en elevtext och resonemanget bakom betyget.

Således blev våra frågeställningar:

- 1 Hur ser överensstämmelsen ut, när nio lärare bedömer en elevskrivna text?
- 2 Hur resonerar lärarna sig fram till betyget när de bedömer en elevtext?
- 3 Hur prioriterar lärarna olika bedömningskriterier?
- 4 Hur ser relationen ut mellan prioritering av bedömningskriterier och betyg?
- 5 Hur ser lärarna på alternativ som sambedömning och extern bedömning?

4. Metod

4.1 Val och motivering av metod och design

Vi var intresserade av att undersöka om en och samma text kan bedömas på olika sätt av flera olika svensklärare. Flera undersökningar (Östlund-Stjärnegårdh, skolverket 2009b; Östlund-Stjärnegårdh 2002; Björnsson 1960; Martinsson 1978) har haft många texter med tre till fem bedömare, och vi ville istället se vad som hände med samstämmigheten om man hade fler bedömare till en text. Vi valde att undersöka detta genom att låta nio lärare bedöma en elevtext och sedan jämföra deras resultat. Vi ville undersöka om vår hypotes om låg samstämmighet skulle bekräftas eller falsifieras. Efter betygssättningen intervjuade vi åtta av de nio lärarna om deras motivering bakom bedömningen. Det vi ville ta reda på var hur de hade resonerat och på vilka grunder de hade bedömt texten. Vi lät även samtliga deltagande lärare fylla i en enkät där de fick ta ställning till en rad olika kriterier vilka var grupperade i fem grupper. De fick kryssa för vilka kriterier de främst prioriterade vid bedömning av en elevtext.

Val av undersökningsgrupp

Vi valde att göra en urvalsundersökning och vår intension med undersökningsgruppen var att den skulle vara representativ. Vi valde skolor från olika stadsdelar, både kommunala och fristående skolor. Vårt brev skickades till rektorerna som ombads vidarebefordra det till svensklärarna på de utvalda skolorna. Ambitionen var att våra resultat från undersökningen skulle kunna generaliseras till en större grupp och säga något om hur likvärdigheten ligger till mellan dagens svensklärare i Göteborgsområdet. Vi valde tio stadsdelar, med tre skolor i varje stadsdel. Vi fick emellertid komplettera med ytterligare två stadsdelar, med en skola i varje, eftersom det inte fanns tre skolor med år 9 i alla de tio stadsdelarna. De stadsdelar som valdes bort var de som låg längst bort (exempelvis södra skärgården, då det skulle ta för mycket tid att åka dit för intervju), och de stadsdelar som låg nära en annan som vi valt eftersom de liknar varandra socialt och kulturellt, och till och med eventuellt ska slås samman till en. Vi utsåg stadsdelar som ligger centralt och i ytterområden, och med så varierade sociala, och kulturella olikheter som möjligt. Vilka skolor det blev berodde delvis på hur lätt det var att komma åt kontaktuppgifter, samt att vi ville få ett representativt urval av kommunala och fristående skolor. Kravet var också att de skolor vi valde skulle ha lärare som undervisade i år 9. Flera problem finns med detta metodval. För det första det faktum att vi skickade missivet till rektor på skolan. Rektorerna i Göteborg, fick vi erfara, mottager ständigt enormt många förfrågningar om olika typer av undersökningar. Det kan ha gjort att missivet inte nådde alla svensklärare vi ville nå. Vi gick också miste om flera skolor, då vi endast valde tio stadsdelar, med två kompletterande. Vi ansåg ändå att vi var tvungna att begränsa oss, då det är ett mycket tidskrävande arbete att motivera lärarna att delta.

Några dagar efter utskicket till rektorerna ringde vi till skolorna och fick kontakt med de flesta av svensklärarna. Tyvärr tackade många nej till att delta. Motiveringen de gav var genomgående för alla att de redan var nedtyngda av betygssättning, utvecklingssamtal och andra undersökningar. Det handlade helt enkelt om tid, enligt lärarna. Även om detta var den anledning de angav kan vi inte helt bortse från att det kan finnas andra anledningar till att inte vilja delta. Vi kan dock inte

spekulera i andra anledningar, eftersom det endast blir spekulationer. Ibland fick vi också bara telefonnummer till lärarlaget, där en "representant" svarade för alla svensklärarna i arbetslaget. På grund av det stora bortfallet kompletterade vi med ännu en skola, i en av de angränsande kommunerna till Göteborg. Det gjorde vi för att utvidga antalet deltagande, och tillslut hade vi ett urval på 9 lärare från åtta skolor i åtta stadsdelar, inklusive den som ligger utanför Göteborg. Av de här skolorna var en fristående och sju var kommunala. Av de deltagande lärarna var åtta kvinnor och en man. Åldersfördelningen sträckte sig mellan 30 och 59 år. Tyvärr gjorde bortfallet att den enda mannen arbetade på den enda fristående skolan. Vi återkommer till detta i analysen av resultatet, men det går givetvis inte att dra några generaliserande slutsatser om likheter eller skillnader mellan mäns och kvinnors betygssättning, och inte heller mellan kommunala skolor och fristående skolor av denna undersökningsgrupp.

Intervju och enkät

För att ta reda på vad som ligger till grund för lärarnas betygssättning och hur lärare prioriterar olika kriterier, valde vi att försöka genomföra intervju och enkät med samtliga betygsättande lärare. På grund av de 9 respondenternas tidsbrist blev det emellertid ett bortfall. Eftersom det var lärarnas, respondenternas, tankar som var målet med undersökningen, beslöt vi oss för att göra det som Esiasson m.fl. kallar respondentundersökning (Esiasson, P; Gilljam, M; Oscarsson, H; Wängnerud, L, 2007, s. 257-258). Vi ansåg det vara viktigt att ha strukturerade frågor, för att kunna göra jämförande analyser av svaren. Vi hade också redan innan, genom tidigare forskning, en bild av hur lärare rangordnar olika kriterier vid bedömning. (Skolverket, 2005b; Östlund-Stjärnegårdh, 2002). Genom den tidigare forskningen utgick vi ifrån att lärare inte prioriterar alla kriterier lika högt. Eftersom vi i viss mån avsåg att dementera eller bekräfta den hypotes vi kommit fram till genom att studera den tidigare forskningen på området, ansåg vi att det var bra med en frågeundersökning. Metoden för detta lät vi bli en enkät, eftersom det blir enkelt att få en överblick över resultatet, som blir lättläsligt i tabeller och diagram. Vi tog utgångspunkt i Östlund-Stjärnegårdhs enkät från 1999 och bedömningsunderlaget för nationella provet i svenska. Östlund-Stjärnegårdh utformade kriterierna till sin enkät utifrån ett avsnitt ur nationella provets bedömningsmaterial som heter Allmänna kriterier för bedömning av elevtexter (Östlund-Stjärnegårdh, 2002, s. 49). Som tillägg använde vi nationella provets bedömningsmall från 2009 som heter 5.2 *Kvaliteter i elevtext- bedömningsunderlag svenska*. Utifrån dessa två utformade vi fem grupperingar: *kommunikativ kvalitet och innehåll; struktur och disposition; språk; skrivregler och utseende*. Varje grupp bestod av ett antal kriterier (se bilaga C). Gruppen som vi kallade *utseende* består av kriterierna: *läslighet/handstil; prydlighet (exempelvis klotter, överstrykningar, skrynkligt papper); att texten är skriven inom marginalerna*. De här kriterierna finns varken i Östlunds-Stjärnegårdhs enkät eller i bedömningsmallen för nationellt prov. Anledningen till att vi tog med dem är att det står i kursplanen för svenska att eleven ska kunna skriva läsligt för hand. Vi ville undersöka i vilken utsträckning lärarna tog hänsyn till det. De andra två kriterierna formulerade vi utifrån nyfikenhet och våra erfarenheter av hur lärare resonerar kring bedömning av elevtexter.

När vi låtit några lärare fylla i enkäten insåg vi att den hade en del brister. Flera av kriterierna ligger mycket nära varandra, exempelvis *funktion i den angivna situationen* och *genremedvetenhet*, och en del kriterier går att tolka på olika sätt, exempelvis *uppyggnad*. Det leder till att tillförlitligheten blir lägre, eftersom lärarna kan ha svarat olika beroende på hur de tolkat kriterierna vi samlat.

Vi ville emellertid ha reda på hur lärarna tänkt och resonerat, och bestämde oss därför för att även ha delvis öppna intervjufrågor. Hade vi enbart använt oss av svarsalternativ, skulle vi förmodligen ha missat en hel del intressanta tankar som vi inte kunnat förutspå. Genom den typen av öppna frågor skulle vi kunna klassificera undersökningen som en blandning mellan frågeundersökning och samtalsintervjuundersökning (Esiasson, P; Gilljam, M; Oscarsson, H; Wängnerud, L, 2007, s. 262). Stukat kallar detta för halvstrukturerad eller semistrukturerad intervju. (Stukat, 2005, s. 39). Vi valde att göra personliga intervjuer, eftersom vi delvis hade öppna frågor och anade att svaren skulle kunna bli mer givande om vi befann oss på plats. Vi ville ge utrymme, tid och möjlighet för nyanserade svar. En annan anledning var att vi kunde ha mer kontroll över svarssituationen, genom att vi visste om de exempelvis satt med kursplan och text framför sig. Vi vet också att de inte diskuterade med kollegor, utan svaren är helt individuella. Vi bestämde oss också för att låta läraren i samband med intervjun, fylla i enkäten. Det var främst för att förhindra bortfall. En enkät som fylls i medan vi är där, inom den bestämda intervjutiden, ger näst intill hundra procent svarsfrekvens. En nackdel med de personliga intervjuerna som Esiasson m.fl. tar upp, är påverkan från intervjuaren (Esiasson, P; Gilljam, M; Oscarsson, H; Wängnerud, L, 2007, s. 265). Vi tror dock att de fördelar vi beskrivit med personlig kontakt överväger nackdelarna. Denna blandning syftade alltså till att vi både skulle komma åt svar som vi inte kunnat förutspå genom svarsalternativ och att vi ville kunna jämföra svar och dra paralleller. Möjligheterna att generalisera är mycket små eller obefintliga på grund av det stora bortfall vi hade. Främst berodde bortfallet på att lärarna redan har oerhört mycket att göra. Speciellt var det en olämplig tid just nu, eftersom de sätter betyg och har utvecklingssamtal just de här veckorna. Det var den anledning de gav oss, när vi frågade varför de inte ville delta. Vi diskuterar generaliserbarheten vidare nedan.

Textval

Som tidigare nämnts har det uttryckts en önskan om en undersökning med flera bedömare av en elevtext i svenska från nationellt prov, för år 9 (2009a, s. 25). I nationellt prov i svenska, år 9 ingår i delprov C en skrivuppgift där eleven skriver en text om ett valt ämne med rubrik. Eleven får välja mellan fyra olika skrivuppgifter, som behandlar olika texttyper. Vi valde ut en av dessa elevtexter, en uppsats från nationella provet i svenska, 2008. Det ansåg vi lämpligt, eftersom det är den typ av text som använts av Östlund-Stjärnegårdhs två undersökningar (2002, 2009b) som vi tidigare nämnt. Nationellt prov är också det enda mått som för tillfället finns i syfte att höja likvärdigheten vid betygssättning av kunskaper, nationellt sett. Vi valde mellan texter från en skola i Göteborgsområdet där en av oss hade en kontakt. Klassen blev utvald genom att vi tog en pärm ur arkivet, utan att veta vilken klass den tillhörde. Vi läste allas uppsatser ur den klassen och plockade ut fyra stycken uppsatser, två skrivna av flickor och två skrivna av pojkar. Av pojkarna hade en betyget G, den andra VG+. Av flickorna hade en betyget G och en VG- på skrivuppgiften. Vårt mål var att välja en uppsats, vars betyg vi ansåg eventuellt kunde ifrågasättas. Vi skickade en förfrågan till vårdnadshavarna för de elever vars texter vi valt ut. Vi fick positiva svar från två, (flickorna) och valde då den text som vi ansåg var mest komplex, gällande relationen mellan innehåll och språk. Det var den text som hade fått betyget G av sin lärare.

Genomförande

Vi bad lärarna bedöma elevtexten på så sätt som de vanligtvis bedömer en text, och utifrån den bedömningen betygssätta texten. De behövde inte ge någon ytterligare motivering till sin betygssättning. De skulle använda sig av en tiogradig skala (tabell 1). Skalan bestod av tio betygsssteg. Det var de fyra steg som finns: ej uppnått mål (EUM), godkänt (G), väl godkänt (VG) och mycket väl godkänt (MVG) med eventuella plus eller minus. Ej uppnått mål har inget minus, och mycket väl godkänt har inget plus. Denna betygsskala används vid betygssättning av nationellt prov i svenska. I den här bedömningen var det helhetsbedömningen på texten vi var ute efter. Östlund-Stjärnegårdh har i sina undersökningar också använt sig av helhetsbetyget. Enligt IEA-undersökningen (Löfqvist, 1990) är det så stor korrelation mellan helhetsbedömning och analytisk bedömning, att det är tillräckligt att använda helhetsbedömning (s. 159). Inom projektet FRIS (Fri skrivning på grundskolans mellanstadium) insamlades också enbart helhetsbedömningar. Det var emellertid på grund av att vissa uppsatser var mycket korta, vilka inte kunde bedömas ur alla aspekter på grund av textlängd (Martinsson, 1978, s. 85).

Tabell 1. De tio betygen som lärarna kunde välja mellan.

EUM	EUM+	G-	G	G+	VG-	VG	VG+	MVG-	MVG
-----	------	----	---	----	-----	----	-----	------	-----

Vi skickade ut text och instruktion och ett formulär till de deltagande lärarna via e-post. Det är ett sätt som snabbt når mottagaren, vilket gjorde att lärarna fick mer tid på sig än de hade fått om vi skickat ut den via vanlig post. Tiden blev ändå knapp, lärarna fick cirka en vecka på sig att bedöma texten. Vi skickade ett kort tacksvar direkt, och när vi sedan hade fått in de flesta svaren skickade vi ut ett e-brev om vad texten fått för betyg, och bad även om att få genomföra en intervju. För att göra det så enkelt som möjligt för de deltagande lärarna lät vi dem bestämma plats för intervjun. Vi föreslog dock att vi skulle komma ut till deras arbetsplats, eftersom det är en bekväm miljö för läraren i fråga, och kräver minsta möjliga arbete för deras del.

Intervjufrågorna konstruerade vi utifrån syftets frågeställningar. Vi ställde oss spørsmålet hur vi bäst skulle få svar på våra frågeställningar genom våra intervjufrågor. Enkäten inspirerades av Östlund-Stjärnegårdh, (2002), även den i ändamål att besvara vårt syfte. För att pröva bedömningen av texten, intervjufrågorna och enkäten använde vi oss av en testperson. Vi lät en student som avslutat sin inriktning i svenska och som kommer att ta sin examen som behörig gymnasielärare i svenska och idrott Vt. 2010, att bedöma texten. Därefter genomförde vi intervjun och enkäten med studenten. Efter testintervjun diskuterade vi frågorna för att kontrollera om de var lätta att förstå, eller om vi behövde göra några ändringar. Vi kom fram till att frågorna fungerade, och att intervjun inte tog mer än den halvtimme vi begränsat intervjun till. Vi kom också fram till att vi saknade frågor om sambedömning och extern bedömning som alternativ eller komplement för att öka likvärdigheten. Vi lade till en fråga om hur lärarna ställer sig till dessa förslag, eftersom det är en pågående diskussion som följd av de undersökningar som tidigare gjorts. När analysarbetet skulle påbörjas upptäckte vi att frågan kunde ha varit mer precist formulerad, för att underlätta tolkningen av resultatet. Med den öppna frågeformulering vi valde fick vi svårt att tolka svaret kopplat direkt till resonemanget kring likvärdighet. Tiden, 30 minuter, bestämde vi, för att få ett så högt deltagande som möjligt. Hade vi sagt 45 eller 60 minuter misstänker vi att vi skulle ha fått ett större bortfall, eftersom lärarna är mycket hårt pressade tidsmässigt.

Intervjuerna spelades in på mp3-spelare, för att vi skulle kunna få ut svaren så objektivt som möjligt. Hade vi bara antecknat hade det blivit en större del som vi tolkat, då vi bestämt vad som var kärnan i svaret redan innan analysen. Genom att vi spelade in kunde vi också gå tillbaka till materialet och lyssna om, om det var något som var oklart. Vi valde emellertid att inte transkribera exakt allt, på grund av den tid det tar. Vi transkriberade dock det mesta, och vi båda läste och kontrollerade med anteckningar och lade till om vi tyckt att den ena missat något, eller tolkat för mycket.

4.2 Etiska överväganden

Det finns fyra huvudkrav för forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning (Vetenskapsrådet): informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Informationskravet uppfyller vi med vårt missiv till de deltagande lärarna (bilaga E). Där informeras de om deras uppgift i projektet, om de väljer att delta, och vilka uppgifter om dem som vi kommer att redogöra för i vårt arbete. Vi skickade en anhållan om användning av elevtext till elevens vårdnadshavare (bilaga D). Först när vi fått tillåtelse att använda texten började vi vår undersökning, med tanke på samtyckeskravet. Vår undersökning innehåller inte några etiskt känsliga uppgifter. Om så hade varit fallet skulle alla de inblandade fått skriva under en förbindelse om tystnadsplikt, för att uppfylla konfidentialitetskravet. Dock har alla inblandade i vår undersökning garanterats anonymitet. Elevtexten skrevs om på dator för att handstilen inte skulle kunna kännas igen. De enda uppgifter som anges om de deltagande lärarna är ålder, antal år i yrket, huruvida de är behöriga svensklärare och om de arbetar på en kommunal eller fristående skola, eftersom vi ansåg det vara relevanta för undersökningen. Detta informerade vi lärarna om när de tillfrågades om deltagande. Nyttjandekravet innebär att de insamlade uppgifterna om de deltagande personerna i vår undersökning inte får användas av andra om de inte uppfyller de krav som vi ursprungligen garanterat deltagarna. Uppgifterna får heller inte användas till ett icke-vetenskapligt syfte. Enligt rekommendation från Ämnesrådet ska de deltagande få en rapport eller sammanfattning av undersökningen. Samtliga deltagande lärare tillfrågades om de ville att vi skulle skicka den färdiga uppsatsen till dem.

4.3 Studiens tillförlitlighet

Reliabilitet

Intentionen med undersökningen var att göra ett urval av lärare som skulle ge en god tillförlitlighet. Trettio skolor kontaktades i Göteborgsområdet. Intention och faktiskt deltagande är dock inte samma sak. Av trettio kontaktade skolor, var det endast sju skolor som valde att delta. Utöver de sju skolorna lade vi till en skola för att öka tillförlitligheten. Det är en liten grupp personer, men alla är behöriga, yrkesverksamma lärare i varierade åldrar från olika stadsdelar i Göteborg. Detta torde kunna ge ett tillförlitligt resultat av vad en liten grupp lärare anser.

Vi genomförde en pilotintervju och ifyllelse av enkäten, som genomfördes utan några egentliga hinder eller oklarheter. Trots detta så har vi vid resultatredovisningen av vår undersökning stött på vissa svårigheter. Det beror till stor del på några av frågorna i enkätundersökningen samt att

intervjun rymmer tolkningsutrymme. Främst är det frågan om extern bedömning i intervjun, där innebörden inte är helt klar. I enkäten är problemet att flera kriterier kan tolkas på olika sätt och vi kan därför inte vara helt säkra på att de deltagande lärarna lagt samma innebörd i kriterierna. Flera av kriterierna ligger även nära varandra i innebörd, vilket gör att det är svårt att veta om det var slumpen eller någon genomtänkt tanke som fick lärarna att välja det kriterium de gjorde. För att undvika det här hade vi kunnat genomföra ytterligare en pilotintervju och varit mer noggranna med att formulera frågorna och kriterierna på ett sådant sätt att de sedan ska kunna redovisas på ett tillförlitligt och tydligt sätt.

Tidpunkten för undersökningen var inte den bästa, lärarna är ofta överbelastade och stressade vid den här tiden av året. Det är dock så att lärare troligtvis är överbelastade och stressade en stor del av året, och det är därför inte säkert att en annan tidpunkt för undersökningen skulle ha varit bättre. Dessutom är bedömning något som lärare alltid ställs inför, vare sig de befinner sig i en situation med lugn och ro, eller en situation med mycket att göra. Därför bör bedömningarna av texten vara representativa för hur lärare bedömer. Det är inte sällan en lärare har ett stort antal texter som ska bedömas och betygssättas på kort tid.

Vid intervjuerna var det ett flertal av lärarna som påpekade att de inte lagt så mycket tid på bedömningen av elevtexten som de vanligtvis gör vid rättning av nationellt prov. Det kan kanske hända att några av dem hade satt ett lite annorlunda betyg om de haft mer tid på sig. Detta är också en faktor som kan påverka vår studies reliabilitet. Vid alla slags undersökningar där de deltagande inte är i en reell situation, utan medvetna om att de deltar i en undersökning finns alltid en liten undran om utfallet skulle ha varit likadant om de deltagande hade utfört handlingen i en reell situation. Det är svårt att veta, men till vårt försvar så har alla de deltagande haft samma premisser när de deltagit i vår undersökning, det vill säga de premisser som vi har givit dem. Sedan varierar självklart premisserna när det gäller sådant som vi inte kan påverka, exempelvis dagsformen hos de deltagande, stress- och arbetsbelastningen med mera. Likaväl är allt detta något som kan påverka hur mycket energi de lägger på vår undersökning och det påverkar i sin tur vår undersöknings reliabilitet. Samtliga lärare förklarade dock på ett professionellt sätt resonemang bakom betyget.

Validitet

Som tidigare nämnt har en del av våra intervjufrågor och vår enkätundersökning vissa brister vad gäller formuleringar. Det här är något som även får konsekvenser för validiteten i vår undersökning. Vårt syfte med enkäten var att ta reda på hur lärarna prioriterade olika kriterier vid bedömning av en elevtext. Om då lärarna gjorde lite olika tolkningar av vissa kriterier så kan vi fråga oss om verkligen fått svar på det vi önskade. När man använder sig av begrepp så finns alltid risken att de inblandade värderar orden på lite olika sätt. Även om vi förklarade kriterierna när frågor eller oklarheter uppstod kan vi inte veta exakt hur lärarna slutligen uppfattade kriterierna när de fyllde i enkäten.

När vi analyserade vårt intervjumaterial insåg vi att frågan om extern- och sambedömning var för öppet formulerad. Vår formulering var: "Hur ställer du dig till externbedömning" samt "Hur ställer du dig till sambedömning". Vår intension med frågorna var att ta reda på om lärarna trodde att extern- eller sambedömning skulle öka likvärdigheten i bedömning av elevtexter. På grund av att vi formulerat dem för öppet så kunde vi inte mäta det vi ville mäta, därmed minskas validiteten i vår undersökning. Även frågan om hur lärarna använder kursplanen visade sig vara

alltför vag. Svaren blev svåra att jämföra, eftersom de uppfattat frågan på olika sätt.

Generaliserbarhet

Som vi tidigare nämnt så kan vi inte generalisera utifrån vår undersökning. Ett mycket stort bortfall gjorde vår undersökningsgrupp liten. När det gäller könsfördelningen och fördelningen mellan kommunal och fristående skola är vår undersökningsgrupp inte representativ. Den här snedfördelningen uppstod när de som tackade ja till att delta var alla utom en, kvinna och arbetade på en kommunal skola. Det faktum att vår undersökningsgrupp är liten är en brist för vår undersökning.

4.4 Källkritik

Mycket av vår studie tar sin utgångspunkt i Skolverkets undersökningar om likvärdig bedömning. Därför anser vi det relevant att nämna Skolverket i egenskap av källa. Eftersom Skolverket utför undersökningar baserat på skolpolitiska beslut från regeringen färgas rimligen också vad som ska undersökas, och fokuseras, av vilken regering som styr. Granskningarna som görs är stora, vilket gör att generaliserbarheten är stor. Kritiserbarheten är emellertid relativt låg, dels då det är svårt att hitta alla rapporter på Skolverkets hemsida, dels att hänvisningar till tidigare rapporter och undersökningar är otydliga. Ofta hänvisar de också till hela verk utan sidnummer, vilket gör det besvärligare att kontrollera om uppgifter stämmer.

Det är en vedertagen sanning att respondenter i undersökningar gärna framhäver sina bättre sidor. Vi kan därmed inte helt säkert veta om lärarnas redogörelser och resonemang sker på det sätt de ger uttryck för. Det hade därför varit bra om vi hade kombinerat intervjuer med observationer av något slag, så vi hade kunnat kontrollera om det som sägs stämmer överens med verkligheten. Eftersom det var lärarnas resonemang vi var ute efter, är det dock svårt att genomföra en observation. Det är inte så lätt att observera lärares tankar när de betygssätter en text.

5. Resultatredovisning

5.1 Hur ser överensstämmelsen ut, när nio lärare bedömer en elevskrivna text?

Översikt över betyg och deltagande lärare

Betygen som användes är som sagt de som används vid de nationella proven i svenska. Där har varje bokstavsbetyg ett siffervärde, så att man sedan kan räkna ut medelvärdet i siffror för de samlade delproven. Även här använder vi oss av samma siffervärde, för att kunna räkna ut ett medelvärde. Det blir då lite enklare att få en överblick över likvärdigheten. Vi vill dock poängtera att det betygssystem som nu används för varje termin och slutbetyg, endast har fyra steg: ej uppnått mål; godkänt; väl godkänt och mycket väl godkänt. Vilket betygssystem man väljer att använda spelar stor roll för likvärdigheten, enligt oss, vilket vi kommer att avhandla mer i slutdiskussionen. Vi kommer emellertid att analysera utifrån både de fyra stegen och de tio betygssteg som används vid nationellt prov i svenska, för att kunna tydliggöra de didaktiska konsekvenserna av likvärdigheten vid olika stora betygssteg. Vi kommer även att se på hur överensstämmelsen ser ut mellan resonemangen bakom betygen. I tabell 5.1 kan man avläsa vilket bokstavsbetyg som får vilket sifferbetyg.

Tabell 5.1. Översikt över betygsskalan som användes med bokstäver och siffror.

Bokstavsbetyg	EUM	EUM+	G-	G	G+	VG-	VG	VG+	MVG-	MVG
Sifferbetyg	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

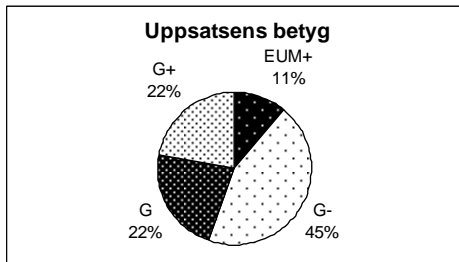
För att få en överblick över de deltagande lärarna och vad de satte för betyg, har vi samlat den information vi har i tabell 5.2. Som man kan utläsa av tabellen finns det endast en man och endast en fristående skola. Den enda mannen arbetar på den enda fristående skolan. Därmed kan man inte generalisera på något sätt angående skillnader mellan fristående skolor och kommunala skolor och inte heller skillnader i betygssättning gällande män respektive kvinnor. Det vi kan utläsa är emellertid främst spridningen mellan betygen. Åtta av nio betyg har hamnat inom spannet G, men på de tre olika nivåerna inom G. Ett betyg har hamnat inom det lägre spannet: ej uppnått mål. Ingen har givit texten väl godkänt eller mycket väl godkänt.

Tabell 5.2. Översikt över de deltagande lärarna och betygen som sattes på elevtexten.

Respondent	Skola	Ålder	Erfarenhet	Kön	Betyg	Sifferbetyg
1	Kommunal	59	33	Kvinna	G-	3
2	Kommunal	43	6	Kvinna	G	4
3	Kommunal	43	18	Kvinna	G+	5
4	Kommunal	39	11	Kvinna	G-	3
5	Fristående	39	11	Man	G	4
6	Kommunal	55	11	Kvinna	EUM+	2
7	Kommunal	33	8,5	Kvinna	G+	5
8	Kommunal	30	4	Kvinna	G-	3
9	Kommunal	39	10	Kvinna	G-	3

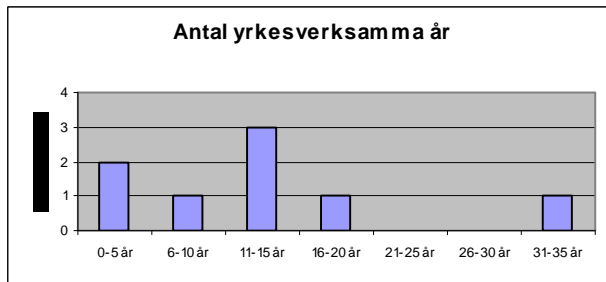
Medelbetyg

Typvärdet, alltså det vanligast förekommande betyget i den tiogradiga skalan blir G-, eller 3, som förekommer hos fyra av de nio lärarna. Medianen, alltså betyget som ligger i mitten, är också G-, eller 3. Genom att vi använder oss av sifferbetygen kan vi enkelt räkna ut det så kallade aritmetiska medelvärdet². Det aritmetiska medelvärdet blev 3,55, dvs. mellan G- och G. I figuren nedan visar vi betygsfördelningen. En lärare gav texten EUM+, fyra lärare gav texten G-, två lärare gav texten G, och två gav den G+.

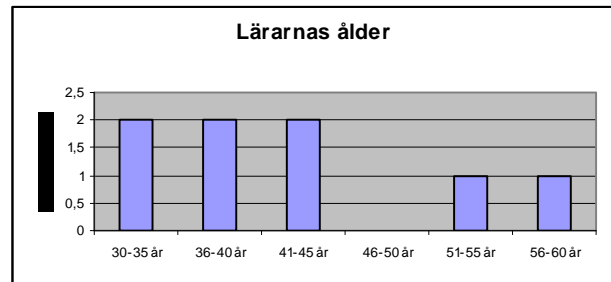


Figur 5.1. Betygsfördelningen för uppsatsen. $N=9^3$

Vi väljer att visa lärarnas ålder och antal år de varit verksamma som lärare, i två figurer. Det gör vi för att ge en klarare bild av hur fördelningen ser ut åldersmässigt och erfarenhetsmässigt mellan de åtta intervjuade lärarna vi presenterar. När lärarna tillfrågades om de tyckte att det var svårt att sätta betyget, svarade tre nej och fem ja. Två av de tre lärarna som svarade nej var de lärare som tillhörde de äldsta åldersgrupperna, en av dem hade den längsta erfarenheten. Utifrån det ansåg vi att det kunde vara relevant att se över hur medelbetyget blev om man jämförde lärarnas ålder och lärarnas erfarenhet. Eftersom de äldre lärarna verkade vara säkrare på vilket betyg de skulle sätta, ville vi också undersöka vilket betyg det blev, i de olika åldersgrupperna.



Figur 5.2. Erfarenheten hos de intervjuade lärarna. $N=8$



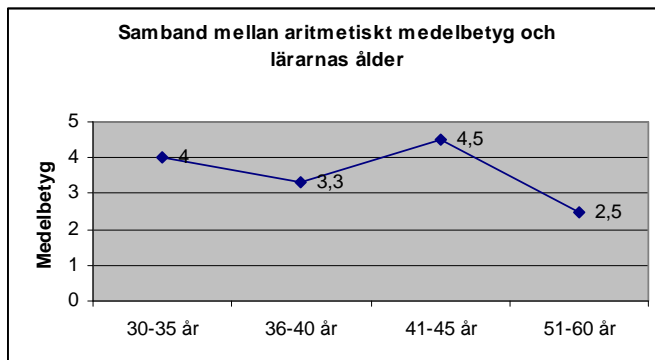
Figur 5.3. Åldersfördelningen hos de intervjuade lärarna. $N=8$

² Det är det vanligaste sättet att mäta medelvärdet på. Man adderar då alla sifferbetygen och delar med antalet betyg. Vi valde emellertid att även visa typvärdet, det vanligast förekommande betyget, samt det betyg som befann sig i mitten, medianen, för att ge en tydligare bild av resultatet ur flera olika mätningmetoder. (Stukát, 2005, s. 79-80)

³ N kommer från engelskans *number*, och visar det totala antalet. (Stukát, 2005, s. 73)

Samband mellan ålder och betyg

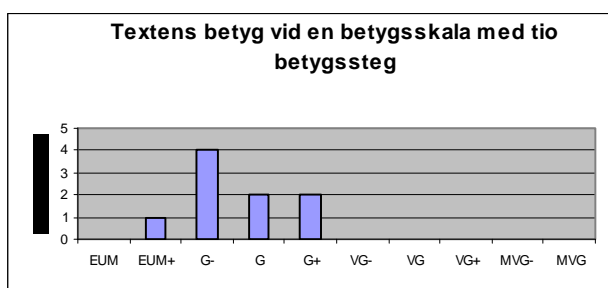
För att undersöka sambandet mellan ålder och betyg slog vi ihop de två äldsta åldersgrupperna till en. Det gjorde vi för att det bara finns en lärare i varje grupp, i de två äldre grupperna, och för att räkna ut ett aritmetiskt medelvärde för varje åldersgrupp behövs minst två. I vår undersökning framkom att de äldsta lärarna hade det lägsta aritmetiska medelbetyget, vilket visas i figur 5.4. Det är likväl ingen jämn fallande kurva: den näst äldsta gruppen hade det högsta aritmetiska medelvärdet. Mellan erfarenhet och betyg fanns inget större samband, varför vi väljer att inte visa det i någon figur.



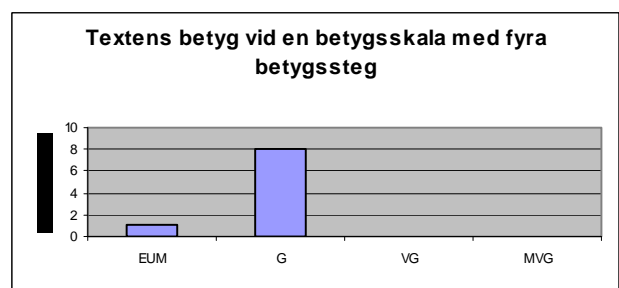
Figur 5.4. Samband mellan det aritmetiska medelvärdet och lärarnas ålder.

Olika resultat beroende på storleken på betygsstegen

Som vi nämnde i början av kapitlet upptäckte vi att samstämmigheten av betygen delvis beror på vilket betygssystem som används. För att uppmärksamma skillnaderna i likvärdighet beroende på hur stora betygssteg man väljer att använda, visar vi resultatet i två figurer. Figur 5.5 innehåller en betygsskala med fyra betygssteg, alltså den nuvarande skalan som används två gånger per år, när eleven får betyg i ämnet. Figur 5.4 innehåller de tio betygsstegen som används vid det nationella provet. Utifrån denna framställning kan man se att spridningen blir större, om man använder fler betygssteg. När man använder skalan med fyra steg hamnar åtta av nio betyg inom samma betygssteg. Har man däremot tio betygssteg så får texten fyra olika betyg.



Figur 5.4. Betygsskala med fyra betygssteg.
N=9



Figur 5.5. Betygsskala med tio betygssteg.
N=9

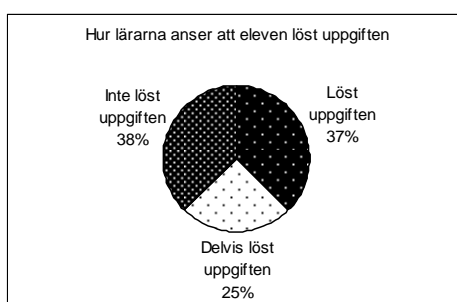
5.2 Hur resonerar lärarna sig fram till betyget när de bedömer en elevtext?

Vår intervjufråga var väldigt öppet formulerad: "Kan du berätta om hur du gick tillväga när du satte ditt betyg? Hur resonerade du?" Utifrån en sådan fråga får man mycket olika svar, från när det gäller vilka områden de tycker är viktigast att se på i texten till vilka praktiska rutiner de har när de bedömer texter. Vi har ändå kunnat urskilja vissa likheter i hur de resonerat sig fram till sitt betyg. Det blir just likheter som vi fokuserar på nedan. När vi ställer en sådan fråga som vår intervjufråga får vi svar på just vad lärarna tar hänsyn till. Ingen av lärarna talar om vad de *inte* tar hänsyn till vid bedömning. Även om det kanske finns aspekter som några av lärarna inte tänker på vid bedömningen så kan vi inte tolka deras tystnad om ett visst område som att de inte tänker på just det området vid bedömningen.

Återkommande resonemang hos flera lärare som togs upp när de skulle förklara sina tankegångar bakom bedömningen var att de försökte få en överblick över texten, se helheten, känslan de fick av att läsa den, samt linje, flyt och tydlighet i texten.

Hur eleven har löst uppgiften

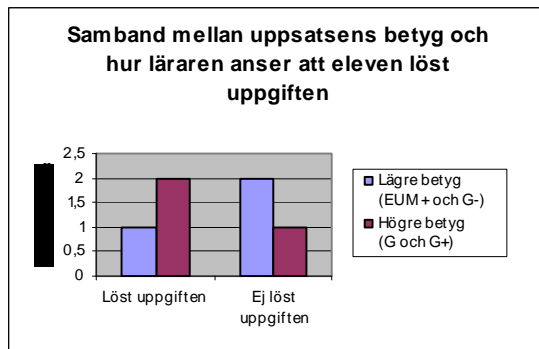
Ingen av våra intervjufrågor handlade om hur eleven hade löst uppgiften. Ändå är detta något som samtliga lärare har haft med i beaktning när de bedömt texten. Även lärarna i Östlund-Stjärnegårdhs undersökning har placerat den aspekten högt: näst högst efter helhetsbedömningen (Östlund-Stjärnegårdh, 2002, s. 51). *Hur* eleven löst uppgiften råder det, som figuren visar, dock delade meningar om. Under analysarbetet med intervjuerna kunde vi urskilja några större skillnader och likheter mellan respondenterna: Respondent 1, 2 och 6 uttalar att *eleven inte har löst* hela uppgiften/följt instruktionen. Respondent 4 anser att eleven till viss del löst instruktionen, även om själva valet inte blir riktigt tydligt. Hon anser dock att texten fungerar i sitt sammanhang. Respondent 3 är svår att tyda, då hela tankegången inte riktigt framkommer, men vi kan utläsa att respondenten anser att eleven åtminstone delvis löst uppgiften. Respondent 5, 7 och 8 anser att eleven *har löst* uppgiften/följt instruktionen, varav respondent 7 tycker att eleven följt instruktionen *väldigt bra*.



Figur 5.6. Vad lärarna anser om hur eleven klarat av att lösa uppgiften. N=8

Samband mellan betyget och hur lärarna anser att eleven lyckats med att lösa uppgiften

Resultatet visar att majoriteten av de lärare som anser att *eleven har löst uppgiften*, också gett texten ett av de högre betygen G och G+. Den övervägande delen av lärarna som anser att *eleven inte har löst uppgiften* har gett texten ett av de lägre betygen EUM+ och G-. Det är emellertid inte helt genomgående, utan det förekommer variationer.



Figur 5.7. Samband mellan uppsatsens betyg och hur läraren anser att eleven löst uppgiften. N=8

Språket

Sju av åtta lärare har åsikter om språket i texten. Respondent 2 berättar att hon först bedömer helhet, sedan delarna, sedan återgår till helheten. Däremot nämner hon inte språket och redogör inte exakt för vilka delar hon tar hänsyn till, så vi vet inte om hon bedömer språket, även om vi förmodar det. Av de sju lärare som konkret tar upp språket i texten anger samtliga att språket är en del av orsaken till att betyget inte sattes högre. Samtliga tar även upp positiva sidor med elevens språk så som att det är ett levande språk, varierat, det finns retoriska frågor, en ganska komplex text, bra flyt i språket, gott ordförråd och skrivglad, men att det ändå finns en hel del språkliga felaktigheter som stör helhetsintrycket och läsningen så pass mycket att det betyget sänks. Språket är därmed det område i bedömningen som lärarna är mest överens om.

Fastän lärarna satte olika betyg, med eller utan plus/minus, så har samtliga lärare berättat i intervjuerna att de arbetar utifrån kursplanen. På grund av att vår intervjufråga om hur de använder kursplanen vid bedömning av en elevtext inte var tillräckligt specifikt formulerad är det svårt att utläsa ett mönster i användandet av kursplaner och betygskriterier. Samtliga lärare använder kursplanen för svenska antingen vid planering av undervisningen, vid konstruering av uppgifter, inför utvecklingssamtal eller vid skrivande av åtgärdsprogram. Huruvida de sitter med kursplanen framför sig varierar från att läraren tittar på den två gånger per termin, ”har mycket av den i ryggmärgen” till att sitta med kursplanen framför sig när uppgifter konstrueras.

Utmaningar med bedömning av elevtexter

Som vi visat så resonerar lärarna fram sina betyg på olika sätt, att det lätt kan bli problematiskt vid bedömning av en elevtext är klart. Vi bad våra deltagande lärare att delge sina tankar om vad de generellt anser är utmanande vid bedömning av en elevtext. Två av lärarna ansåg att en svårighet med att bedöma elevtexter är att olika delar av texten kan ligga på olika nivåer, texten kan ha VG-kvaliteter men även delar som är på G-nivå. Enligt kursplanen ska alla kriterier vara

uppfyllda för att ett betyg ska kunna ges men lärarna upplever att det kan vara svårt i praktiken. En liknande utmaning som också angavs vid en av intervjuerna, är om man delar upp texten i språk och innehåll så kan en av delarna vara mycket bra medan den andra delen är svagare. Exempelvis så kan texten var språkligt korrekt men väldigt tunn innehållsmässigt eller vara full av djupa tankar men språkligt väldigt svag. Vilket ska då väga tyngst? Tre av lärarna berättar om vad de upplever som utmaningar, nämligen den formativa delen av bedömningen, att hjälpa eleven att utvecklas. De här lärarna tyckte att det är svårt att peka på elevens brister utan att trycka ner eleven, att få kommentaren till bedömningen att upplevas som konstruktiv för eleven och att motivera för eleven vad som saknas för ett högre betyg. En svårighet vid bedömning är att undvika att subjektiviteten påverkar bedömningen, det upplever två av våra deltagande lärare. Det blir svårare att vara objektiv när man känner eleven, säger läraren. Det är lättare att vara objektiv vid bedömning av en anonym text. Det hade kanske blivit ett annat betyg om det var min elev och jag visste hur eleven var i övrigt i klassrummet. En annan av lärarna är av motsatt åsikt och menar att det blir problematiskt att tala om objektivitet och subjektivitet vid bedömning. Hon ifrågasätter om det kan finnas en objektiv syn på kunskap och menar att hennes kunskap om eleven och kunskap om elevens kunnande hänger ihop.

5.3 Hur prioriterar lärarna olika bedömningskriterier?

Enkätundersökningen vi genomförde med lärarna har som vi tidigare nämnt, brister i utformning. Kriterierna som vi bad lärarna rangordna delades in i fem grupper. Grupperna var följande:

Kommunikativ kvalitet och innehåll

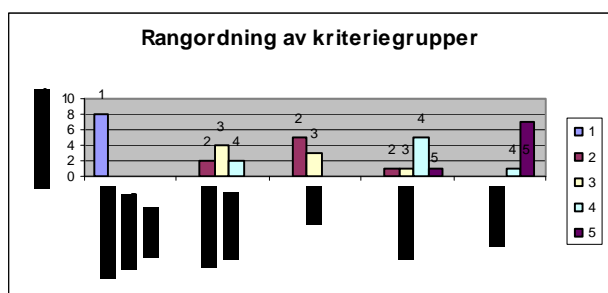
Struktur och disposition

Språk

Skrivregler

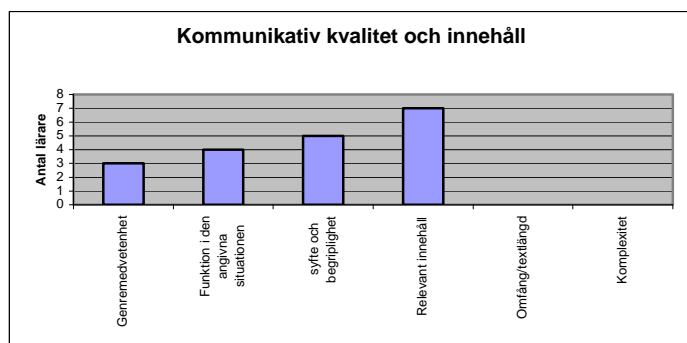
Utseende

Samtliga lärare har i enkäten svarat att *kommunikativ kvalitet och innehåll* är den grupp som de fokuserar mest på vid bedömning av elevtext. Majoriteten av lärarna har sedan rangordnat de resterande grupperna i följande ordning: *språk* på andra plats, *struktur och disposition* på tredje plats, *skrivregler* på fjärde plats och *utseende* på femte plats. Den placering som *skrivregler* fick i vår enkätundersökning, att majoriteten placerade den på fjärde plats, stämmer överens med det som redovisades i skolverkets *Nationella utvärderingen av grundskolan* (2005a). I skolverkets undersökning var det endast 10-15 procent av de medverkande lärarna som ansåg att eleven måste klara momenten *skriva utan grammatiska fel* och *skriva i stort sett utan stavfel* för att få godkänt i svenska. I vår undersökning är det 12,5 procent av de deltagande lärare som prioriterade skrivregler på andra plats till vad som är viktigt att ta hänsyn till vid bedömning av en elevtext. I figur 5.8 visas rangordningen av de olika grupperna som lärarna gjort.



Figur 5.8. Hur många lärare som prioriterat varje grupp som nummer ett, två, tre, fyra och fem. Prioriteringsnumret står utsatt ovanför varje stolpe. N=8

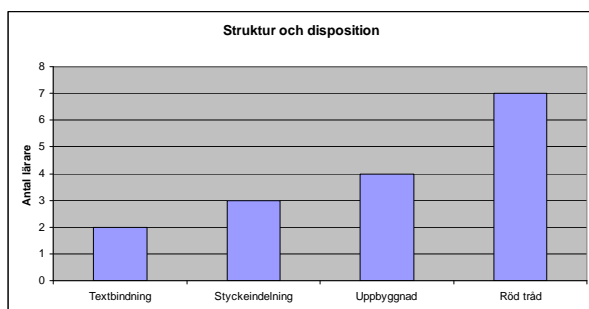
Nedan följer figurer som illustrerar hur de deltagande lärarna har prioriterat de olika kriterierna inom de fem olika grupperna. I gruppen *kommunikativ kvalitet och innehåll* fick *relevant innehåll* flest kryss. De kriterier som inte fick något kryss alls var *omfång/ textlängd* och *komplexitet*. I Östlund-Stjärnegårdhs undersökning blev inte heller omfång/textlängd prioriterat som något lärarna tog hänsyn till vid bedömning. Vid intervjuerna var det dock en av lärarna som påpekar att det är en ganska lång uppsats och eleven är väldigt skrivglad, vilket är positivt. Men utifrån enkätundersökningen är det alltså inget som läraren anser ska prioriteras vid bedömningen av texten.



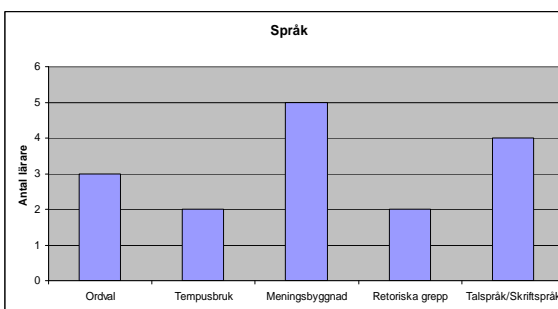
Figur 5.9. Antal lärare som kryssat för vilka kriterier de anser är viktigast att ta hänsyn till när det gäller "kommunikativ kvalitet och innehåll". N=8

Sju av åtta lärare kryssade för *röd tråd* som något som är viktigt att ta hänsyn till inom gruppen *språk och disposition*. Gruppen *struktur och disposition* rangordnades till andra plats av två lärare, respondent 1 och 3. På så sätt utmärkte de sig något från resten av undersökningsgruppen.

Grupperingen *språk* hade majoriteten av lärarna rangordnat till andra plats. Vilka kriterier inom gruppen *språk* som prioriterades var inte lärarna lika överens om, vilket framgår av figur 5.11. *Meningsbyggnad* och *skriftspråk/talspråk* fick flest kryss.

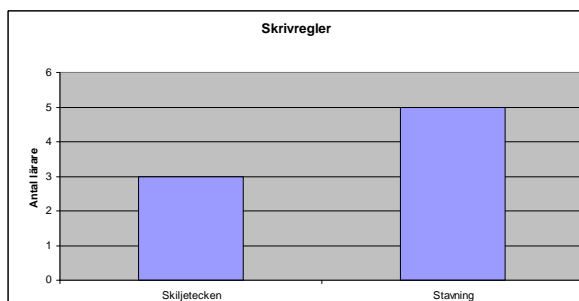


Figur 5.10. Antal lärare som kryssat för vilka kriterier de anser är viktigast att ta hänsyn till när det gäller "struktur och disposition". N=8

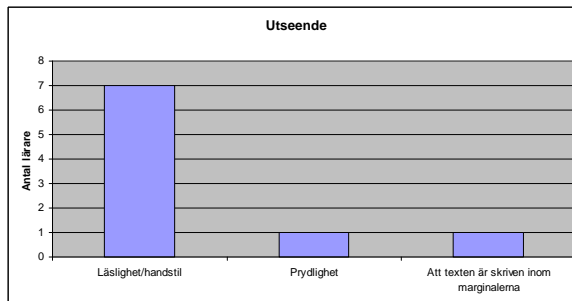


Figur 5.11. Antal lärare som kryssat för vilka kriterier de anser är viktigast att ta hänsyn till när det gäller "språk". N=8

I grupperingen *skrivregler* urskiljde sig *stavning* med fem kryss, *skiljetecken* fick endast tre kryss. I gruppen vi har kallat *utseende* igår kriteriet *pyrdlighet* vilket kan uppfattas som tvetydigt. I enkäten gavs ytterligare förklaring vad vi menar, nämligen exempelvis klotter, överstrykningar och skrynkligt papper. Här var lärarna till stor del överens om att *läslighet/handstil* är någon de i främst tar hänsyn till jämfört med de andra kriterierna i just den här gruppen. I kursplanen för svenska, under mål att sträva mot, står det att eleven ska utveckla sin förmåga att skriva läsligt för hand. Däremot står det inget om *pyrdlighet* och att *texten är skriven inom marginalerna*. Anledningen till att vi tog med de sistnämnda kriterierna var att vi genom vår erfarenhet upplevt att det här är något som många lärare ändå tar hänsyn till i sin bedömning. Utifrån vår undersökning kunde vi alltså inte utläsa att det är vanligt. Men än en gång så är vår undersökning liten, så det går inte att generalisera utifrån den.



Figur 5.12. Antal lärare som kryssat för vilka kriterier de anser är viktigast att ta hänsyn till när det gäller "skrivregler". N=8



Figur 5.13. Antal lärare som kryssat för vilka kriterier de anser är viktigast att ta hänsyn till när det gäller "Utseende". N=8

Sammanfattningsvis blev de kriterierna som majoriteten av lärarna kryssade för som viktiga att ta hänsyn till vid bedömning av en elevtext som följer: *Relevant innehåll, syfte och begriplighet, röd tråd, meningsbyggnad, stavning och läslighet/handstil*. De kriterier som inte fick några kryss alls var: *omfång/textlängd och komplexitet*. De kriterier som endast fick ett kryss vardera var: *pyrdlighet* och *att texten är skriven inom marginalerna*.

5.4 Hur ser relationen ut mellan prioriteringen av bedömningskriterier och det satta betyget?

Utifrån våra intervjuer och enkätsvar är det svårt att se ett genomgående samband mellan lärarnas betyg och hur de rangordnat grupperna. Samtliga lärare har rangordnat *kommunikativ kvalitet och innehåll* på första plats. Båda lärare som givit texten betyget G har rangordnat grupperna på exakt samma sätt, i fallande ordning: *Kommunikativ kvalitet och innehåll, språk, struktur och disposition, skrivregler, utseende*. De två lärare som har satt de högsta betygen, G+ har däremot rangordnat på skilda sätt. Däremot så har en av lärarna som givit betyget G+ rangordnat på liknande sätt som en av lärarna som givit betyget G-. Det vi kan utläsa av det här är att liknande sätt att argumentera, det vill säga att lärarna säger sig prioritera samma saker vid bedömningen, kan ändå resultera i olika betyg. Om två lärare sätter lika betyg på en text kan de ändå resonera sig fram till betyget på ganska olika sätt. Det här var inte vad vi förväntade oss att upptäcka. Vi hade förväntat oss ett samband mellan sättet att resonera och betyget. Därför är det av intresse att belysa att vi faktiskt inte kunde urskilja något större samband mellan hur lärarna rangordnade kriterierna och vilket betyg de satte. Vi har nedan försökt se ett samband mellan hur ett visst område prioriterats och vilket betyg det leder till.

Skrivregler

Den lärare som har givit elevtexten det lägsta betyget, EUM+, är också den enda lärare som prioriterat skrivregler på andra plats i enkäten. Under intervjun fick vi också reda på att skrivregler var något som poängterats då hon utbildade sig vid lärarutbildningen. Det är emellertid en lärare som givit texten G+, och prioriterat skrivregler som nummer tre, så att prioritera skrivregler relativt högt behöver inte leda till att eleven får ett lägre betyg. Resterande lärare har prioriterat skrivregler som nummer fyra eller fem av de fem grupperna av kriterier.

Hur eleven har löst uppgiften

De lärare som ansåg att eleven *inte hade löst uppgiften*, hade satt betygen EUM+, G- och G. De lärare som ansåg att eleven *hade löst uppgiften* hade satt betygen G-, G och G+. Det är alltså inga direkta samband, då två av betygen är lika i de två grupperna. Det är dock en ur varje av dessa två grupper, som satt ett av de högre respektive ett av de lägre betygen. Läraren kan alltså tycka att eleven har löst uppgiften, och ändå sätta samma betyg, som läraren som tycker att eleven inte löst uppgiften.

Varför fick texten ett minus respektive plus?

Huvudanledningar till att texten gavs ett minus eller ej uppnått mål var att eleven inte hade löst uppgiften (enligt två lärare) och den språkliga förmågan (enligt två lärare).

De lärare som angett som huvudorsak att eleven inte löst uppgiften, anger att även språk och skrivregler spelat in för att ge det lägre betyget. Det var två lärare som gav betyget G+. En av dem motiverade sitt plus med att eleven hade en röd tråd genom texten och att texten var bra upplagd samt att eleven reflekterar över sitt beslut, vilket var en del av uppgiften som eleven hade fått. Dessutom att texten innehåller retoriska frågor och har ett fint flyt. Den andra läraren som gav betyget G+ motiverade sitt plus med att innehållet väger lite tyngre, språket drar ner betyget men det kan man alltid förbättra.

Intressant att uppmärksamma är att två av lärarna som satte betygen G+ respektive G- hade rangordnat grupperingarna på mycket liknande sätt. De hade både rangordnat de tre första grupperna som följande, i fallande ordning: *kommunikativ kvalitet och innehåll, struktur och disposition* och *språk*. De resonerade på liknade sätt kring vad som är viktigt att ta hänsyn till vid bedömning, i alla fall utifrån rangordningen av våra grupperingar, men kom ändå fram till olika betyg. Visserligen är båda betygen inom godkänt spannet men om det hade varit fler betygssteg så hade det varit större spridning.

Likheter i argumentation mellan lägre betyg och högre betyg⁴

Den lärare som gett texten det lägsta betyget berömmar eleven för att göra ansats till att variera ordförrådet. Detta berömmar även en lärare som gett texten det högsta betyget. Alla respondenter som gett det lägre betyget har kommenterat den språkliga förmågan, och påpekat att det dragit ned betyget.

Av respondenterna som gett texten ett högre betyg har en angett att hon skulle vilja sätta G istället för G+ på grund av brister i den språkliga förmågan. Betyget skulle ändå hamna i gruppen med högre betyg. Även den andra respondenten som satt det högst förekommande betyget anger att den språkliga förmågan dragit ned betyget. Hade den haft mindre språkliga fel, hade texten tilldelats betyget VG- eller VG.

Det finns alltså liknande berömmande kommentarer och liknande betygshämmande kommentarer mellan de som tilldelat texten ett lägre respektive ett högre betyg. Lärarna är relativt ense om att den språkliga förmågan inte är helt tillfredsställande, men betyget blir olika.

5.5 Hur ser lärarna på alternativ som sambedömning och extern bedömning?

Samtliga lärare ställer sig positiva till sambedömning, utom en av lärarna som inte har svarat på frågan. Flera av lärarna tar emellertid upp bristen på tid. Det tar dubbelt så lång tid att sambedöma, så tid måste avsättas för detta om det ska vara genomförbart vid bedömning av alla texter.

Extern bedömning ställer sig majoriteten av lärarna skeptiska till. Några lärare tycker att det skulle vara spännande och intressant, men att de själva också skulle bedöma. Att enbart ha extern bedömning ställer sig lärarna tveksamma till. Anledningen till tveksamheten har vi inte ett helt klart svar på, eftersom det fanns utrymme för tolkning i frågan. Vi har inte klargjort vad som menas med extern bedömning och hur den i så fall skulle gå tillväga, men över lag fanns en tveksamhet. Lärarna angav bland annat att man vill vara med i processen, att det annars skulle bli svårt att sätta slutbetyg, och att det är ett ifrågasättande av lärares professionalitet. Frågan om varför någon annan skulle vara bättre på att bedöma kom också fram. Det kan vi koppla till Skolverkets undersökning om bedömaröverensstämmelse (2009b). Där var samstämmigheten

⁴ Vi delar in betygen i lägre betyg och högre betyg. Till de lägre hör EUM+ och G-. Till de högre betygen hör G och G+.

mellan bedömare mycket låg, och det var då erfarna bedömare som bedömde anonyma texter. En respondent tror att förslag om extern bedömning är en del av statens skolpolitik nu, för att nedvärdera lärarnas utbildning, så att vi inte får högre löner.

5.6 Sammanfattning

Resultatredovisningen av vår undersökning visar en god överensstämmelse mellan betygen som sattes av de deltagande lärarna. Sju av åtta lärare satte betyget G. Om vi däremot räknar om betygen till en tiogradig skala, så att plus och minus räknas som ett eget betygssteg, så som i nationellt prov är inte överensstämmelsen lika stor. Då sträcker sig betygen mellan fyra olika betygssteg.

Det som är av störst intresse för oss är att se på överensstämmelsen mellan lärarnas resonemang som ligger till grund för det satta betyget. Den överensstämmelsen är inte lika samstämmig, förutom den gruppering de rangordnat högst. Utifrån hur lärarna rangordnat grupperingarna är alla helt överens om att *kommunikativ kvalitet och innehåll* prioriteras till första plats. Sedan varierar placeringarna av grupperna *struktur och disposition*, *språk* och *skrivregler* till den grad att det är mycket svårt att utläsa ett mönster. Utifrån vår undersökning är det svårt att se något samband mellan rangordning av kriterier och betyg. Det här kan bero på brister i formuleringar i vår enkät, även på att svaren som lärarna givit om deras resonemang bakom bedömningen varierar så pass mycket. Vissa av lärarna har rangordnat på liknande sätt men ändå satt olika betyg. Andra har rangordnat grupperna på olika sätt men kommit fram till samma betyg. Vid intervjuerna kom det fram att några av lärarna hade liknande utgångspunkter för att avgöra om eleven nått godkänt eller ej, exempelvis att det vägde tungt om eleven löst uppgiften eller ej. Ändå kunde lärarna komma fram till olika betyg beroende på olika uppfattningar om huruvida uppgiften var löst av eleven. Samtliga lärare sa sig ändå utgå ifrån kursplan och betygsriterier i sin undervisning. Vad som kan tänkas ligga bakom lärarnas bedömningar diskuterar vi i det kommande kapitlet.

6 Slutdiskussion.

Är en likvärdig bedömning möjlig att uppnå? Lärarna som ska sätta betygen är människor och oavsett betygssystem så tolkar de på olika sätt. Förutom att kursplan och betygskriterier tolkas på olika sätt lärare och skolor emellan så kan man fråga sig om det är eftersträvaisvärt att vara objektiv när ett betyg ska sättas på en elev som man lärt känna. Ska läraren försöka låta bli att påverkas av helheten? Är inte tanken att man ska sätta betyg på helheten? Kan systemet bli urvattnat om man bara sätter betyg på det enkelt mätbara?

Det övergripande syftet med uppsatsen var att kontrollera samstämmigheten mellan nio lärares bedömningar av en elevtext i svenska år 9 samt att jämföra deras resonemang bakom bedömningen. Efter en genomgång av Skolverkets rapporter och andras undersökningar fick vi en bild av att bedömning och betygssättning inte är likvärdig idag. Vad som ännu inte framkommit av Skolverkets undersökningar är vad som ligger bakom skillnaderna i betyg. Deras huvudsakliga fokus har legat i att jämföra betyg. Det har inte heller tidigare undersökts hur samstämmigheten blir när ett flertal lärare bedömer samma text. Genom våra frågeställningar eftersträvade vi att ta reda på hur stor överensstämmelsen blev mellan betyg, när flera bedömare betygssätter en elevskrivna text. Vi hade också som intension att ta reda på vad lärarna grundar sina bedömningar på och hur lärarna rangordnar olika bedömningskriterier. Forskningen har kommit fram till att sambedömning är något som skulle kunna höja likvärdigheten. Vi undrade vad de tillfrågade lärarna ansåg om det.

6.1 Överensstämmelsen mellan betyg

När nio lärare betygssatte en elevtext med en tiogradig betygsskala blev resultatet en spridning mellan EUM+, G-, G och G+. Den fick alltså fyra olika betyg. Det resultatet kan å ena sidan tolkas som att bedömningen inte var likvärdig: en lärare skulle ha underkänt texten, medan två lärare ansåg att texten gränsade mot ett väl godkänt betyg. Väljer man å andra sidan att se till de fyra betygssteg som finns idag, som används som terminsbetyg/kursbetyg och slutbetyg, så fick texten bara två olika betyg. Dessutom hamnade åtta av de nio betygen inom betygssteget godkänt. Beroende på hur stort utrymme varje betygssteg har, ändras tolkningen av om betyget är likvärdigt eller inte. Därför är det mycket viktigt för likvärdigheten hur stora betygssteg man har. Således är det också viktigt att diskutera betygsstegens storlek och antal, nu när ett nytt betygssystem ska införas. Samtidigt blir det viktigare huruvida eleven hamnar över eller under gränsen, av exempelvis godkänt, om betygsstegen är stora. Betygsstegen har dock i sig ingen inverkan på hur bedömningen görs, om resonemang, tillvägagångssätt och utgångspunkter är likvärdigt.

Skolverkets undersökningar från 2007 och 2009 av grundskolan och gymnasieskolan bygger på jämförelser mellan elevers betyg på det nationella provet och elevers slutbetyg. De undersöker alltså inte i sig överensstämmelsen mellan lärares bedömningar. Där har varje lärare bedömt olika elever och olika prov. Jämförelsen mellan provbetyg och slutbetyg indikerar dock att bedömningen inte är likvärdig. Undersökningen om likvärdighet som gjordes av Östlund-

Stjärnegårdh för Skolverket på uppdrag av regeringen där bedömaröverensstämmelsen undersöktes mellan olika bedömare var utformad på ett mer liknande vis som vår undersökning.

Skillnaden var emellertid att vi hade proportionerligt färre texter och fler bedömare. Den undersökningen visade en mycket låg samstämmighet mellan lärarnas bedömningar. Eftersom vi endast har använt oss av en text, är det inte möjligt att jämföra samstämmigheten med resultatet från den undersökningen, men det vore intressant att fortsätta forskningen med att låta många bedömare undersöka samma text och se om korrelationen blir lika låg, även i större skala.

En didaktisk konsekvens av resultatet är att synen på likvärdigheten i betyg avgörs beroende på betygssystem. En skala med få stora steg tror vi skulle öka likvärdigheten, genom att det finns utrymme för exempelvis G-, G och G+ inom samma betyg. Det är därför viktigt att reflektera över varför man vill ha fler betygssteg, och vad man vinner på det.

6.2 Hur resonerar lärarna sig fram till betyget när de bedömer en elevtext?

Samtliga lärare angav att det var kursmålen och betygskriterierna som ligger till grund för deras bedömning. Det är som sagt en vedertagen sanning att respondenter i undersökningar gärna framhäver sina bättre sidor, vilket leder till att det kan vara svårt att belägga om det finns annat som ligger till grund för lärares bedömningar. Att annat skulle kunna ligga till grund för bedömningen än huruvida eleven uppnått målen är något som Skolverket diskuterar i sin undersökning från 2007, men som de inte har några större belägg för. Vi kan dock bara analysera det vi faktiskt fått som svar. Det finns både likheter och skillnader i lärarnas resonemang om hur de resonerar sig fram till betyget av texten. Att samtliga lärare poängterat vikten av att kunna lösa uppgiften, tyder på att det är ett gemensamt drag för bedömning och betygssättning. Själva tillvägagångssättet av bedömningen var lite olika, men flera lärare berättade att de först läste igenom texten för att få en överblick eller helhet, för att sedan titta närmare på andra delar. Ett sätt som på sikt kan öka likvärdigheten är att man vid lärarutbildningen skulle få mer konkret och praktisk träning i att bedöma texter.

Respondent 7 angav att exempelvis skrivregler var något som betonades då hon gick lärarutbildningen. Det fick oss att fundera över skillnader i vad som prioriteras vid bedömning beroende på vilket år läraren tog sin examen. Beroende på vilken lärandediskurs som råder, befinner vi oss i olika kunskapsparadigm. Diskursen skildrar olika sätt att se på lärande och kunskap, och vad som är viktigt. Lärarutbildningen förändras genom politiska beslut, beroende på vilket paradigm som råder. Lärare som idag arbetar i skolorna har bakgrund av olika lärarutbildningar där olika kunskaper poängterats olika, och synen på kunskap och lärande har förändrats. Det får också konsekvenser av hur och vad som bedöms. Intressant skulle vara, i en annan undersökning, att studera skillnader och likheter i bedömning beroende på vilket år man tagit sin examen, alltså vilken typ av lärarutbildning man tar avstamp från.

En sak som betonas vid lärarutbildningen idag är att lärande är situerat, alltså att det hör hemma i ett sammanhang. Något som Huot och också respondent 2 diskuterar, är att bedömningen också skulle kunna vara situerad. Att försöka isolera bedömning från ett större sammanhang leder bara in i en återvändsgränd. Kanske är det något som kan få konsekvenser för lärarutbildningen i framtiden.

6.3 Hur prioriterar lärarna olika bedömningskriterier?

När vi analyserade resultaten från vår enkätundersökning fick vi en bild av hur lärare prioriterar olika kriterier, grupperade i fem grupper, samt hur de rangordnade de fem olika grupperna. Vi är medvetna om att det här inte ger en helt tillfredsställande bild av vad lärarna grundar sina bedömningar av elevtexter på. Vi har presenterat en tolkning av kursplanen för lärarna, de formulerade kriterierna, och bett lärarna ta ställning till kriterierna. Kriterierna dock baserade på bedömningsmallen för nationellt prov, delprov C, i svenska samt från undersökningen om bedömaröverensstämmelse som Östlund-Stjärnegårdh genomförde. Vi kom fram till att den här metoden var den bästa i och med att vi ville jämföra lärarnas prioriteringar och då är förutsättningen att vi presenterar något för dem att ta ställning till. I intervjuerna fanns emellertid ett utrymme för lärarnas egna tolkningar av kursplanen då de fick berätta om hur de resonerade och tänkte kring kursplanen.

Av de fem grupperingarna som de deltagande lärarna skulle rangordna hamnade *kommunikativ kvalitet och innehåll* på första plats hos samtliga lärare. Majoriteten av lärarna hade rangordnat *språk* på andra plats, *struktur och disposition* på tredje plats *skrivregler* på fjärde plats och *utseende* på sista plats. Av alla kriterierna som utgjorde de fem grupperna var de som fick flest kryss, som lärarna ansåg var viktigt att hänsyn till vid bedömning, som följande: *Relevant innehåll, syfte och begriplighet, röd tråd, meningsbyggnad, stavning och läslighet/handstil*.

Kursplanen innehåller ju som bekant ett relativt stort tolkningsutrymme och våra kriterier är ett sätt att bryta ner kursplanen i konkreta punkter. Det fanns likheter i lärarnas sätt att prioritera, men även lärare som skiljde sig från gruppen i deras sätt att prioritera vad som är viktigt vid bedömning. Vad som var intressant var att även om resonemangen var liknande, att lärarna prioriterade samma saker kunde det leda till olika betyg. I Skolverkets *Kursplanen - ett rättesnöre? Lärare om kursplanerna i svenska, samhällskunskap och kemi* (2008) diskuteras att det är just vid betygsättningen som problem uppstår för att det finns olika sätt att tolka och förstå målen. Skolverket föreslår att en anledning till att bedömningen inte är likvärdig är att målen tolkas på olika sätt. I vår undersökning försökte vi alltså jämföra lärarnas olika sätt att resonera kring sina bedömningar. Om målet skulle vara att alla lärare ska ha så lika resonemang som möjligt bakom ett visst betyg krävs att det finns ytterst tydliga och detaljstyrda mål och kriterier till varje betyg. Skolverket skriver att det har föreslagits tydligare mål och betygskriterier för ämnet för att bidra till en mer likvärdig bedömning eftersom vi då skulle veta exakt vilka kunskaper som krävs för de olika betygen, vilket skulle leda till en mer likvärdig bedömning (Skolverket, 2008, s. 29).

Vi frågar oss dock vilket slags samhälle det skulle leda till? Vad skulle hända med den intellektuella mångfalden i samhället om alla har läst precis samma böcker, diskuterat samma ämne, analyserat samma dikter i skolan? Frågan är vem som skulle bestämma vilka kunskaper eleverna ska få med sig ifrån grundskolan. Det behövs en variation i vad som elever får lära sig i ämnet svenska, en behörig svensklärare har kompetensen och kunskapen att välja vad som ska ingå i svenskundervisningen. Läraren ska kunna göra en professionell tolkning av vad som är lämpligt. Friutrymmet i kursplanen behövs för att odla den intellektuella mångfalden i vårt samhälle. Konsekvensen av friutrymmet är att det kommer att finnas olikheter i hur lärarna

resonerar i bedömningen av eleven.

Ett komplement till tydligare mål skulle kunna vara att ha en mer öppen diskussion med eleverna om vad som krävs av dem, och vilka kriterier som prioriteras högst. Skolverket skriver i *Bedömning i svenska och svenska som andraspråk år 6-9* (2009e) att eleven ska veta på vilka grunder bedömningen sker, samt att en förutsättning för det är att lärare och elev diskuterar mål och betygskriterier. På samma sätt resonerar Löfqvist (1990). Han skriver att eleverna skulle kunna fråga läraren vad hon/han tycker är viktigast att fokusera på. Då vet de vad de ska tänka på när de skriver. Eleverna tror ofta att stavning och skrivregler är viktigast, vilket både vår och andra undersökningar visar att så inte är fallet (s. 157-158). En viktig didaktisk konsekvens av det är att lärare bör fokusera mängden kommentarer och markeringar i marginalerna av texten på det som de anser är viktigast, inte det som är enklast att rätta.

6.4 Relation mellan betyg och rangordning av bedömningskriterier

Vi förväntade oss ett visst samband mellan hur lärarna rangordnat grupperna av bedömningskriterier och vilket betyg de satt på elevtexten. Men när vi samlat in allt vårt material från vår undersökning och började sammanställa det så visade det sig att det var svårt att se ett tydligt mönster. Små samband fanns, exempelvis att båda lärare som givit betyget G hade rangordnat kriterierna på exakt samma sätt. Däremot hade en lärare som satt betyg G+ rangordnat på liknande sätt som en lärare som satt betyget G-. Det vi kunde utläsa av vår undersökning när det gäller relationen mellan lärarnas betyg och hur de rangordnar bedömningskriterierna är att det inte finns ett tydligt mönster. Det är intressant att uppmärksamma det här eftersom det betyder, i vår undersökning, inte generellt sett, att liknande sätt att argumentera ändå kan resultera i olika betyg. Dessutom, om två lärare sätter samma betyg, så kan de ändå ha olika resonemang bakom betyget och prioritera olika kriterier som viktiga att ta hänsyn till. Alltså kan läraren bedöma texten på olika sätt, fastän de sätter samma betyg.

I enkätundersökningen, *lokalt kursplanearbete* 2004 (2005b) framgår att av de deltagande lärarna ansåg ungefär fyra av fem att införandet av mer precisa nationella betygskriterier är "mycket önskvärt" eller "värt att överväga". Det vi kan utläsa av vår undersökning är att fastän lärarna prioriterar liknande saker vid bedömning och kan resonera på liknande sätt kan det ändå leda till olika betyg. Skulle då mer precisa nationella betygskriterier leda till en mer likvärdig bedömning? Det här är en liten påminnelse om hur komplex bedömningsprocessen är, den är svår att tydliggöra och då även svår att jämföra lärare emellan.

6.5 Sambedömning eller extern bedömning som lösning

Skolverket skriver efter sin undersökning om bedömaröverensstämmelse vid nationellt prov, att forskarna som genomfört undersökningen föreslår att sambedömning ska vara obligatoriskt vid nationellt prov. Samtliga lärare i vår studie har ställt sig positiva till sambedömning. Det enda hindret som angetts har varit brist på tid. Huot rekommenderar också sambedömning, snarare än att isolera och anonymisera. Att hålla en öppen dialog om bedömning och ha fortlöpande

diskussioner inom och mellan skolor verkar enbart välkomnas. Ett måste är emellertid att tid avsätts för det, resonerar respondent 3. Man kan inte bara stoppa in mer uppdrag utan ta bort något annat. Vi är av åsikten att ges lärarna alltför mycket uppgifter och krav utan att något annat minskas, sänks givetvis kvaliteten på grund av att det inte ryms inom arbetstidens ramar.

Att använda extern bedömning, alltså någon typ av utomstående bedömare, har majoriteten av våra respondenter ställt sig skeptiska till. De hänvisar till betydelsen av att bedöma helhet och process, vilket inte en extern bedömare kan göra. Utifrån Skolverkets undersökning från 2009 där de undersökte bedömaröverensstämmelsen vid nationellt prov kan vi också se att inte heller externa bedömare som bedömer anonyma texter, bedömer likvärdigt. Extern bedömning skulle av de här anledningarna därför inte leda till en ökad likvärdighet, åtminstone inte som enda sätt. Extern bedömning som komplement skulle eventuellt vara positivt. Som en respondent sa, det är ju bara bra ju fler som bedömer. En annan åsikt från en respondent var, att extern bedömning är att ifrågasätta lärares professionalitet. Ytterligare en respondent undrar varför de skulle ha bättre kompetens att bedöma än vad de ordinarie lärarna har.

6.6 Slutkommentarer

Som avslutning kan man ställa sig frågan ifall man verkligen ska använda sig av betyg, om elever inte kan garanteras en likvärdig bedömning. Jakten på en perfekt likvärdig bedömning kan urholka validiteten i bedömningen och skapa en god reliabilitet, men med dålig validitet, som fallet exempelvis kan vara med datorbedömning, där helheten inte är mätbar. Flera av respondenterna har uttryckt att kommentarerna till betyget är viktigare än betyget i sig, för elevens utveckling. Det är motiveringen bakom betyget som för eleven framåt, och bidrar till att hjälpa eleven att nå målen. En fråga man kan ställa sig är vad som finns kvar i värdet i betygen då, om de ändå varken kan agera likvärdig urvalsmekanism eller bidra till elevernas kunskapsutveckling.

Referenser

Björnsson, Carl Hugo. (1960). *Uppsatsbedömning och uppsatsskrivning*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Egidius, Henry. (1986). *Positivism – fenomenologi – hermeneutik*. (Pedagogisk orientering och debatt, nr. 74). Lund: Studentlitteratur.

Elmeroth, Elisabeth (Red.). (2008). *Kunskap och bedömning i svenska. Lärare i svenska diskuterar teori och praktik*. (Humanvetenskapliga institutionens rapportserie, 2007:3-Pedagogik). Kalmar: Högskolan i Kalmar.

Esiasson, Peter; Gilljam, Mikael; Oscarsson, Henrik; Wängnerud, Lena. 2007. *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. (3:e uppl.) Stockholm: Nordsteds Juridik.

Gorman, Thomas P; Purves, Alan C and Degenhart R E. (1988): *The IEA Study of Written Composition I: The International Writing Tasks and Scoring Scales*. (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, volume 5).

Göteborgs-Posten. nr.323 (2009-12-01). *Betygen i gymnasiet är inte rättvisa*.

Hout, Brian. (1996). Toward a new theory of writing assessment. *College composition and communication* Vol. 47, 1996:4. S.549-566.

Korp, Helena. (2003). *Kunskapsbedömning – hur, vad och varför?* (Forskning i fokus nr. 13) Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Lindström, Lars [Red] och Lindberg, Viveca. (2005). *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: HLS Förlag.

Lärarnas tidning. nr. 20 (2009- 12-11) *Rättvisa betyg behöver tid*.

Löfqvist, Gert. (1990). *The IEA study of written composition in Sweden*. (Studia psychological et paedagogica – series altera no 93.) Lund: Studentlitteratur.

Martinsson, Ann. (1978). *Språket i fri skrivning: beskrivning, utveckling och bedömning. En studie inom projektet FRIS (fri skrivning i skolan)*. (Pedagogisk-psykologiska problem, N 349) Malmö: Lärarhögskolan.

Wedman, Ingemar. *Från skallmätning till VG. Om skolans betyg* i Selander, Staffan (Red). (2003). *Kobran, nallen och majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. (Forskning i Fokus nr.12). Stockholm: Myndigheten för Skolutveckling

Skolfront .(2009). <http://www.ur.se/Skolfront/Titta-pa-Skolfront/Hosten-2009/Betygsinflation/>
(Hämtat 2009-12-13)

Skolverket. (2000a). *Nationella kvalitetsgranskningar 2000*. (Rapport 190). Stockholm: Liber Distribution.

Skolverket. (2000b) *Kursplanen för svenska och svenska som andraspråk*.
<http://www.skolverket.se/sb/d/2386/a/16138>
(Hämtat 2009-11-25)

Skolverket. (2004). *Handlingsplan för en rättssäker och likvärdig betygssättning*. (Sammanfattning 2. 7:e uppl. Dnr 00-2004:556)
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1356>
(Hämtat 2009-11-11)

Skolverket.(2005a). Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Svenska och svenska som andraspråk årskurs 9. Rapport 251.

Skolverket. (2005b). *Lokalt kursplanearbete. nr 111045.. Hur används kursplanerna i skolan - några resultat från en enkätundersökning 2004*. Dnr. 2003:2800

Skolverket. (2007). *Provbetyg – Slutbetyg – Likvärdig bedömning? En statistisk analys av sambandet mellan nationella prov och slutbetyg i grundskolan 1998-2006*. Sammanfattning av rapport 300. Stockholm: Skolverket

Skolverket. (2008). *Kursplanen - ett rättesnöre? Lärare om kursplanerna för svenska, samhällskunskap och kemi*. Rapport 310.
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1781>
(Hämtat 2009-12-09)

Skolverket. (2009a). *Bedömaröverensstämmelse vid bedömning av nationella prov*. Bilaga 2009-04-14. Dnr : 2008:286)
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2200>
(Hämtat 2009-11-11)

Skolverket. (2009b). *Bedömaröverensstämmelse - ämnet Svenska*. Uppsala Universitet: Regeringsuppdrag 2009-04-14.
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2200>
(Hämtat 2009-12-01)

Skolverket. (2009c). *Likvärdig betygssättning i gymnasieskolan? En analys av sambandet mellan nationella prov och kursbetyg*.
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2286>
(Hämtat 2009-12-04)

Skolverket. (2009d). *Författningskommentarer för likvärdig bedömning och betygssättning*.
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2201>
(Hämtat 2009-11-11)

Skolverket. (2009e). *Bedömning i svenska och svenska som andra språk årskurs 6-9*.

Stukát, Staffan. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Sveriges Riksdag, Utbildningsdepartementet. (1985). *Svensk författningssamling, Skollag. 1985:1100*. <http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=1985:1100>
(Hämtat 2009-12-29)

Utbildningsdepartementet. (1994). *Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. Lpo94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Östlund-Stjärnegårdh, Eva. (1999). *Svenska i utveckling. Principen och praktiken. En enkätundersökning av lärares syn på bedömning av gymnasieelevers texter*. (Rapport 195:12) Uppsala: FUMS, Uppsala Universitet.

Östlund-Stjärnegårdh, Eva. (2002). *Godkänd i svenska? Bedömning och analys av gymnasieelevers texter*. (skrifter utgivna av institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet, nr 57) Uppsala: Institutionen för nordiska språk

Bilaga A: Elevtext

***Skrivuppgift:** Ibland gör man val som man vet kommer att få andra att reagera. Det kan vara att byta stil, eller att ändra sitt sätt att leva, t.ex. genom att bli vegan som kanadensiskan i Mark Levengoods text. Men det kan också handla om att ställa upp för någon som blir mobbad – eller att inte göra det! Skriv och berätta om ett val du gjort där andra i din omgivning reagerat starkt, positivt eller negativt. Hur tänkte du när du fattade ditt beslut och vilka konsekvenser fick det? Texten ska ingå i en ungdomsantologi med titeln val som berör. Rubrik: VAL SOM BERÖR.*

Val som berör

Jag tänkte berätta om ett val som har varit mycket svårt för mig att välja. Men nu vet jag att nu i efterhand så har jag inte ångrat det ett dugg. Jag fick en möjlighet att välja mellan att stanna kvar här i sverige med farmor & farfar eller att följa med mamma, pappa och min bror som är 17 år till Thailand. Min första tanke blev lätt utan några som hellst tvekan, Thailand. Men de var innan jag fick reda på att pappa fått ett jätte bra jobb där nere och att det var planerat att vi skulle bo där i ett år. I över ett år? tänkte jag, det är alldes för länge. Jag kommer missa så himmla mycket här hemma tillsammans med alla vännerna, och skolan då? kommer jag behöva gå om ett helt år sen när jag kommer hem igen? Alla dessa frågor gjorde mig så förvirrad och stressad. Det kändes som att jag för den första gången imitt liv inte viste vart jag var någonstans eller varken vart jag skulle ta vägen. Vad skulle jag säga till alla mina vänner och andra här hemma om att jag inte kommer att träffa dom på ett helt år. Jag blir ledsen när jag tänker tillbaka på just den här situationen. För mig var det de svåraste beslutet, vännerna eller resa med familjen? Jag undrade jämt över hur dom skulle reagera ifall dom skulle bli ledsna, arga, besvikna eller om dom skulle reagera positivt och bli glada för min skull, de skulle undrlätta lite så klart att veta att man har deras stöd bakom sig. Men i vilket fall som hellst så blev det tillslut att jag valde att följa med mamma och pappa. Jag kommer ihåg att jag var så nervös över att flytta dit och lämna allt här hemma, men åt andra sidan så var det inte för evigt som jag skulle vara borta, jag kommer såklart tillbaka, om ett år. Tiden där nere i Thailand var såklart helt underbar, varmt och skönt. Allt var som ett paradiset, inte i närheten av vad jag hade tänkt det. Ändå så hade mina förhoppningar om Thailand varit mycket förväntansfulla. Men skolan då, gick du inte i skolan på över ett år är det många som frågat mig när jag berättat om mitt svåra val och upplevelserna där nere. Det är klart att jag gick i skolan sådan semester hade vi inte varelse man ville eller inte. Vi gick eller jag gick i en svensk/engelsk skola där nere som är just för sådana familjer som våran, sådana familjer som kommit hit för att arbeta. Nya vänner blev det, och jag trivdes otroligt bra tillsammans med dom. Så jag ser nog inget negativt om mitt val, bara en massa posetivt. En massa minnen som, alltid kommer att finnas kvar i en och trevliga och roliga människor man stött på. Som man förhoppningsvis kommer att hålla kontakten med. Jag fann inga konsekvenser med resan heller, de ända var att man saknade hem, det gjorde nog vi alla varken vi sa det eller ej, så tror jag att vi längtade hem till våra vardagliga liv. Men den smällen fick man ta, de var ju ingen som sa att vi inte skulle längta hem det var mer som en självklarhet. Allt som har en början har också ett slut. Det hade den har resan också. Ett år hade passerat oss förbi, ett år äldre var man och längtan hem var större än någonsin, kanske för att det var den dagen som man i vissa tillfällen längtat till. Bemötningen vi fick när vi kom hem glömmer jag aldrig. Jag kommer ihåg att jag var så glad att äntligen få träffa alla igen. De kändes bra att vara borta från allt även det varit jobbit, så har det varit bra för en själv. Känns som man börjar på nytt nu, ny gymnasium skola och allt. Att komma hem var nog det bästa med allt även om tiden där nere var otrolig så blir jag så glad när jag tänker efter vilken glädje det var. Jag glömmer aldrig Thailand, det kommer jag aldrig att göra. Det har varit en stor upplevelse i mitt liv, tänk hur mycket kvar jag har att se och uppleva. Bara den tanken ger

mig ett stort leende på läpparna. Så även om det var mitt svåraste val eller beslut jag tagit så kommer det mer, lättare eller svårare är ingen som vet men en sak är säker det var inte mitt sista val som jag tagit utan snarare mitt första och hitills största.

Bilaga B: Intervjufrågor

Frågor:

Datum, tid

Inledningsfrågor:

Har du arbetat på en eller flera skolor?

Har du arbetat inom ett eller flera betygssystem?

Tematiska frågor:

1. Kan du berätta om hur gick du tillväga när du satte ditt betyg?

- Hur resonerade du? (helheten? Innehåll? Språk? Skrivregler? Genreanpassning?)
- (Vad gjorde att det fick ett plus/minus?)
- Menar du att....

2. Hur använder du kursplanen och betygskriterierna när du bedömer en elevtext?

- Utgår du ifrån nationella kursplaner, lokala kursplaner, egna tolkningar, lång erfarenhet?
- (Om den inte används, menar du att du inte sitter med den framför dig, eller utgår du inte ifrån den alls?)

3 Var det svårt att sätta betyget?

- Kan du ge exempel på något specifikt som fick dig att väga mellan olika betyg?
- (Är det i så fall något som brukar förekomma när du bedömer texter?)
- Har jag förstått det rätt att det svåra var/är....
- Vad anser du att det finns för utmaningar generellt med att bedöma elevtexter?
- (Hade det varit bättre att sätta betyg på olika delar inom texten?)

Hur ställer du dig till sambedömning eller extern bedömning?

4. Vi har tagit fram några kriterier från kursplanen och från bedömningsriktlinjerna från nationella provet i svenska som man skulle kunna ta hänsyn till. (Se enkät)

Bilaga C: Enkät

Enkät om bedömning av elevtext i svenska, år 9.

Kursplanen för svenska innehåller ett visst tolkningsutrymme. Vi har utformat kriterier utifrån kursplanen som man skulle kunna ta hänsyn till när man bedömer en elevtext.

Vi har grupperat kriterierna i fem olika grupper. Kryssa för den eller de kriterier som du anser är viktigast inom varje grupp.

Kommunikativ kvalitet och innehåll
Genremedvetenhet
Funktion i den angivna situationen
Syfte och begriplighet
Relevant innehåll
Omfång/ textlängd
Komplexitet

Struktur och disposition
Textbindning
Styckeindelning
Uppbyggnad
Röd tråd

Språk
Ordval
Tempusbruk
Meningsbyggnad
Retoriska grepp
Talspråk/Skriftspråk

Skrivregler
Skiljetecken
Stavning

Utseende
Läslighet/handstil
Prydlighet (exempelvis klotter, överstrykningarna, skrynkligt papper)
Att texten är skriven inom marginalerna

Kan du nu rangordna våra olika grupper, där 1 står för det du fokuserar på mest vid bedömning av elevtext och 5 för den du fokuserar minst på.

	Kommunikativ kvalitet och innehåll
	Struktur och disposition
	Språk
	Skrivregler
	Utseende (handstil, prydlighet, att skriva inom marginalerna)

Är det något du anser kan tas bort eller läggas till?

Tack så mycket för din tid och din medverkan!

Bilaga D: Tillståndsbrev

Göteborg 2009-11-16

Anhållan om tillstånd för att använda nationella provet i svenska år 9, för ett examensarbete vid lärarutbildningen vid Göteborgs universitet **uppsats från det**

Vi är två studenter som utbildar oss till lärare vid Göteborgs Universitet. Vi skall nu skriva den avslutande uppgiften inom lärarutbildningen som är vårt examensarbete och som ger oss vår lärarbehörighet. Examensarbetets syfte är att undersöka om lärare bedömer elevtexter likvärdigt och på vilka grunder lärares bedömning sker. För att kunna undersöka detta vill vi låta några olika lärare bedöma ditt barns uppsats.

Uppsatsen kommer att finnas med som anonymiserad bilaga i arbetet, d.v.s. varken namn, klass, skola eller år kommer att uppges. Texten kommer att skrivas om på dator, så handstilen kommer inte att kunna identifieras. I enlighet med de etiska regler som gäller är deltagandet helt frivilligt.

Vad vi behöver från er är att ni som elevens vårdnadshavare skriver under detta brev och så snart som möjligt skickar det i svarskuvertet till oss så att vi kan påbörja undersökningen. Sätt således ett kryss för det svarsalternativ som gäller för er del:

O Som vårdnadshavare ger jag tillstånd att uppsatsen används i undersökningen

O Som vårdnadshavare ger jag inte tillstånd att uppsatsen används i undersökningen

Ort och datum

.....
vårdnadshavares underskrift/er

.....
elevens namn

Har ni ytterligare frågor ber vi er kontakta oss på nedanstående adresser eller telefonnummer. Vi kommer även inom kort att kontakta er via telefon, så att vi så snart som möjligt kan påbörja vår undersökning. Vår handledare för undersökningen är Staffan Stukát, fil. dr i pedagogik, Göteborgs Universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik. Kursansvarig lärare är Jan Carle, docent, Göteborgs universitet, Sociologiska institutionen, tfn: 031-786 4792.

Med vänliga hälsningar

Sofia Palmén
Jägaregatan 9c
417 01 Göteborg
0702-49 52 09

Sara Löfgen
Sankt Pauligatan 33b
416 60 Göteborg
0735-54 14 13

Bilaga E: Missiv



GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för pedagogik och didaktik

2009-11-16

En undersökning om lärares bedömning av elevtext i svenskämnet

Bästa svensklärare!

Vi är två studenter som utbildar oss till lärare vid Göteborgs Universitet. Vi skall nu skriva den avslutande uppgiften inom lärarutbildningen som är vårt examensarbete och som ger oss vår lärarbehörighet. Examensarbetets syfte är att undersöka om likvärdig bedömning av elevtexter är möjlig och hur lärare tolkar mål och betygskriterier för bedömning av texter. Skolverket har fastställt att bedömning har betydande brister när det gäller likvärdigheten. Varje lärare gör sin egen professionella tolkning utifrån centralt fastställda kriterier, men tolkningen blir inte samstämmig mellan lärare, framförallt inte mellan skolorna. Detta ligger visserligen helt inom ramarna för betygssystemet, men har likväl negativa konsekvenser för en likvärdig betygssättning. Vår förhoppning är att få en djupare förståelse för komplexiteten i bedömning och olika sätt att tolka betygskriterierna och kursplanen.

För att kunna undersöka detta vill vi låta ett antal svensklärare bedöma en elevtext från nationellt prov i svenska år 9, 2009. Efter att elevtexterna blivit bedömda kommer vi att välja ut några lärare för intervju. Texten kommer att skickas ut måndagen den 23 november till dig som väljer att delta. Ditt betyg av elevtexten e-postas till oss senast fredagen den 27 november. Det enda som behövs är ett betyg från EUM-MVG, med eventuellt plus eller minus, utan ytterligare motivering. Om det blir aktuellt med intervju, kommer den att ske vecka 49. Du får själv välja plats för intervjun, som kommer att ta ca 30 minuter.

Din anonymitet kommer att garanteras på så vis att vi inte kommer att uppge namn, skola eller stadsdel. Det som kan vara intressant för undersökningen är ålder, kön och antal år i yrket, samt om den aktuella skolan är fristående eller kommunal.

En hög svarsfrekvens är viktig för studiens tillförlitlighet. Därför ber vi dig att hjälpa oss genom att delta i vår undersökning. **Svar om du vill vara med i undersökningen önskas senast fredagen den 20 november, via e-post eller telefon.** Önskar du ytterligare upplysningar om den aktuella studien får du gärna höra av dig.

Med vänliga hälsningar

Sofia Palmén
0702-49 52 09
guspalso@student.gu.se

Sara Löfgren
0735-54 14 13
guslofgs@student.gu.se